Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170543
Centre d'intérêt: 060

Allard, Lucie.

Rudolf Steiner : l'enseignement et le développement de l'être / par Lucie Allard. -- [Trois-Rivières?] : L. Allard, 1989.
vi, 99 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [97]-99.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s): Philosophie de l'éducation * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Steiner, Rudolf

Identificateur(s) de sujet: Anthroposophie

Ce rapport de recherche présente l'art de l'éducation selon l'oeuvre anthroposophique de Rudolf Steiner. On y développe sa pensée en quatre chapitres. Le premier chapitre décrit la représentation que Steiner se fait de l'humanité de son temps et l'idéal d'éducation qui, à ses yeux, en découle. Ensuite, dans un deuxième chapitre, on expose les aspects fondamentaux de la connaissance anthroposophique de la nature humaine. Le troisième chapitre est consacré à l'examen des principes fondamentaux de la pédagogie anthroposophique, relatifs au développement des enfants de 7 à 14 ans, à l'étude des tempéraments et de la condition enseignante. Enfin, le dernier chapitre analyse le plan scolaire proprement dit au niveau des principes d'organisation, de la méthode et du contenu des matières enseignées. En conclusion, on compare cette philosophie préconisée par Rudolf Steiner avec celle préconisée par le MEQ afin de déterminer les incompatibilités et les lieux de conciliations.

Type de document:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

9170543

RUDOLF STEINER: L'ENSEIGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ETRE

par
LUCIE ALLARD
Programme de Maîtrise en Éducation

Rapport de recherche
présenté à
l'Université du Québec à Trois-Rivières

Décembre 1989

REMERCIEMENTS

Une pensée particulière à Monsieur Pierre Angenot, mon directeur de recherche, pour m'avoir sagement guidée au cours de ce long voyage au coeur de l'Anthroposophie.

Pierre, tu le souviendras...

TABLE DES MATIERES

PAGE

AVANT-PROPOS I

INTRODUCTION III

CHAPITRE I

Perception du contexte au temps de Steiner en matière d'éducation et son idéal d'éducation 1

1.1 Occident, orient: extérieur intérieur 1
1.2 La tripartition: démocratie, socialisme, individualisme 3
1.3 Transformation des modes de connaissance 5
1.4 L'éducation 7

CHAPITRE II

Les aspects fondamentaux de la connaissance anthroposophique de la nature 11

2.1 L'homme est corps, âme et esprit 13

2.2 Les éléments constitutifs de l'homme 14
2.2.1 Le corps physique ou corps minéral 14
2.2.2 Le corps de vie ou corps éthérique 15
2.2.3 Le corps physique ou astral 16
2.2.4 Le moi 17

2.3 L'âme 18
2.3.1 L'âme de sensibilité 18
2.3.2 L'âme d'entendement 19
2.3.3 L'âme de conscience 19

2.4 La présence de l'âme et la marque du Moi 20

2.5 L'esprit 21

2.6 L'organisme humain est tripartite 22

2.7 Les facteurs conditionnant la vie de l'homme 24
2.7.1 L'espèce humaine a une forme propre 24
2.7.2 Les vies successives expliquent le destin 25

TABLE DES MATIERES (suite)

2.8 L'évolution de l'enfant et ses grandes étapes 26
2.8.1 La première septaine: 0 à 7 ans 27
2.8.2 La seconde septaine: 7 à 14 ans 33
2.8.2.1 Les trois temps 34
2.8.3 La troisième septaine: 14 à 21 ans 35
2.8.4 Les trois sytèmes de forces organiques 36

2.9 Les tempéraments 37
2.9.1 Le colérique 40
2.9.2 Le sanguin 40
2.9.3 Le flegmatique 41
2.9.4 Le mélancolique 42

CHAPITRE III 44

Pédagogie anthroposophique 44

3. Principes fondamentaux liés au développement 46

3.1 Principes pédagogiques liés à la seconde septaine (7 à 14 ans) 51
3.1.1 Première césure 52
3.1.2 Deuxième césure 52
3.1.3 Troisième césure 55

3.2 Principes pédagogiques et étude des tempéraments 56
3.2.1 Le sanguin 57
3.2.2 Le colérique 58
3.2.3 La mélancolique 59
3.2.4 Le flegmatique 60

3.3 Principes pédagogiques et rôle de l'enseignant 64

CHAPITRE IV 64

Le plan scolaire 64

4.1 Principes d'organisation 68
4.2 Méthode et contenu des matières enseignées 68
4.2.1 L'écriture et la lecture 70
4.2.2 Langue maternelle et langues étrangères 71
4.2.3 Le calcul 72
4.2.4 Les sciences naturelles 72
4.2.4.1 Zoologie 73
4.2.4.2 La botanique .....

TABLE DES MATIERES (suite)

4.2.5 L'histoire 74
4.2.6 La géographie 74
4.2.7 Le physique 76
4.2.8 Les langues étrangères 76
4.2.9 Le travail manuel 77
4.2.10 Le dessin 78
4.2.11 La peinture 78
4.2.12 La musique 79
4.2.13 L'eurythmie 80
4.2.14 L'éducation physique 81
4.2.15 Le jardinage 81

CONCLUSION 82

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 97

AVANT-PROPOS

La conviction profonde de l'existence d'une réalité spirituelle dans l'homme et dans l'univers m'a conduit à m'intéresser, dans le passé et encore aujourd'hui, à divers enseignements ésotériques; ils m'apportent des réponses à certaines questions et questionnent certaines réponses, suscitant en moi un éveil à la réalité physique et spirituelle et un sentiment d'être pleinement vivante.

Aujourd'hui, du fait que je suis directement impliquée en éducation scolaire, le rôle de l'enseignement dans le développement de l'être dans sa totalité retient particulièrement mon attention. Il m'est donc apparu intéressant et surtout indispensable de prendre connaissance d'une vision spirituelle de l'éducation puisque je crois que l'homme, et l'enfant par conséquence, sont des êtres avant tout spirituels et que c'est en considérant cette réalité qu'il est possible de participer à l'épanouissement de l'être dans sa totalité.

Plus particulièrement, les enseignements spirituels de Rudolf Steiner auxquels il donna le nom: anthroposophie, comportent un riche volet sur l'éducation et la pédagogie et accaparent aujourd'hui toute mon attention. Des lectures de ses enseignements et une investigation intérieure approfondissent en moi la compréhension de l'homme et des lois de son développement. De cette compréhension intérieure de l'homme, naissent de profonds sentiments: de respect de l'homme, de l'enfant et des lois profondes de son développement et des sentiments d'amour envers la nature humaine et de là, un souci voire une nécessité de considérer et d'appliquer dans ma pratique éducative les connaissances tirées de

AVANT-PROPOS

La conviction profonde de l'existence d'une réalité spirituelle dans l'homme et dans l'univers m'a conduit à m'intéresser, dans le passé et encore aujourd'hui, à divers enseignements ésotériques; ils m'apportent des réponses à certaines questions et questionnent certaines réponses, suscitant en moi un éveil à la réalité physique et spirituelle et un sentiment d'être pleinement vivante.

Aujourd'hui, du fait que je suis directement impliquée en éducation scolaire, le rôle de l'enseignement dans le développement de l'être dans sa totalité retient particulièrement mon attention. Il m'est donc apparu intéressant et surtout indispensable de prendre connaissance d'une vision spirituelle de l'éducation puisque je crois que l'homme, et l'enfant par conséquence, sont des êtres avant tout spirituels et que c'est en considérant cette réalité qu'il est possible de participer à l'épanouissement de l'être dans sa totalité.

Plus particulièrement, les enseignements spirituels de Rudolf Steiner auxquels il donna le nom: anthroposophie, comportent un riche volet sur l'éducation et la pédagogie et accaparent aujourd'hui toute mon attention. Des lectures de ses enseignements et une investigation intérieure approfondissent en moi la compréhension de l'homme et des lois de son développement. De cette compréhension intérieure de l'homme, naissent de profonds sentiments: de respect de l'homme, de l'enfant et des lois profondes de son développement et des sentiments d'amour envers la nature humaine et de là, un souci voire une nécessité de considérer et d'appliquer dans ma pratique éducative les connaissances tirées de

l'enseignement spirituel de Rudolf Steiner afin de rejoindre la totalité de l'être en l'enfant et de participer respectueusement à son épanouissement.

Ce mémoire nourrit la grande ambition de chercher à présenter un condensé du volet éducation de la grande oeuvre de Rudolf Steiner, l'anthroposophie, et ce tout en désirant d'abord respecter la profondeur et la richesse de cette oeuvre, éveiller l'intérêt ou au moins susciter un sentiment de respect pour cette vision spirituelle de l'homme et cette impulsion nouvelle que la pédagogie a reçues de l'anthroposophie.

Il est nécessaire de bien saisir que cette étude de l'homme et de la pédagogie qui s'y rattache ne se conçoit pas comme une étude théorique, une somme de connaissances dont on peut «prendre connaissance» par la seule lecture mais plutôt comme une connaissance de l'homme et aussi un chemin vers cette connaissance puisqu'elle a été écrite pour être vécue intérieurement et parvenir à éveiller l'homme à la vie de l'esprit de telle sorte que progresse la compréhension de la vision spirituelle de l'homme.

Cet aspect remarquable de l'oeuvre lance un véritable défi à l'analyste: celui de réussir à rendre à cette philosophie de l'éducation l'hommage éminent qui lui est dû, tout en demeurant fidèle à ses sources d'inspiration les plus profondes.

INTRODUCTION

Penseur d'origine autrichienne, Rudolf Steiner (1861-1925), homme de science, philosophe mystique, est le célèbre initiateur de «l'Anthroposophie». Son objectif: proposer une compréhension approfondie de la nature humaine en devenir et tracer un chemin de connaissance qui veut conduire la spiritualité de l'homme vers la spiritualité de l'univers.

Dès son enfance, déjà l'expérience métaphysique lui permet de faire distinction entre la réalité perceptible et celle non perceptible par les sens ordinairement développés. Ces deux réalités, physique et spirituelle, lui étaient aussi évidentes et indispensables l'une comme l'autre à l'intelligence universelle. Sa préoccupation devint alors de lenter contre un certain sens commun de concilier ces deux mondes.

Ainsi sans pour autant nier les limites de la connaissance positive il les croyait cependant «extensibles, à la mesure de la perfectibilité des facultés humaines» (Steiner 1963: 12).

Des grands hommes qui marquèrent son existence il faut certes retenir d'abord le philosophe Kant qui «contribua à affiner sa discipline intellectuelle (sans avoir pu) l'aider à surmonter son insatisfaction devant toute conception dualiste du monde» (Steiner 1963: 12); Fichte, ensuite, dont «l'oeuvre fut une étape importante vers l'élaboration de sa propre doctrine philosophique» (Steiner 1963: 12); Goethe, enfin, dont Steiner fut appelé dès l'âge de 21 ans à présenter et à commenter l'oeuvre scientifique. La rencontre

avec cette pensée monumentale fut pour Steiner une véritable révélation. En s'apercevant qu'elle «découle d'un mode inhabituel de contemplation, mais qu'elle n'en est pas moins rigoureusement scientifique...», (Steiner 1963: 10). Steiner découvre alors chez Goethe une façon d'observer et de penser qui confirment à ce même moment ses propres expériences de l'âme. Cette rencontre va devenir tout à fait décisive pour l'élaboration de sa théorie fondamentale de la connaissance pour laquelle l'activité de connaître s'enracine dans ses expériences de l'âme et se ressaisit avec toutes les exigences de la rigueur scientifique.

A Weimar de 1889 à 1896, il travailla à l'édition des oeuvres complètes de Goethe et écrivit en 1894 la Philosophie de la liberté; puis il s'installa à Berlin où il édita le «Magasin Für Literatur» et enseigna à l'université populaire fondée par Liebknecht. Entre 1902 et 1909, il définit et précisa sa doctrine, l'anthroposophie; il publia successivement: Théosophie (1904), L'Initiation (1904) et La Science occulte (1909). De 1900 à 1924, il fit de nombreuses tournées de conférence, principalement en Europe centrale. En 1913, il se sépara des théosophes et fonda la Société Anthroposophique; il s'installa en Suisse à Dornach, où il créa un théâtre, le Goetheanum. Il y donna des représentations du Faust et des cours d'art dramatique puis y fonda l'Université Libre des Sciences Spirituelles.

Ses enseignements furent pour de nombreux domaines une féconde source d'inspiration: l'agriculture (biodynamique), la médecine, la sociologie, l'architecture, les arts, la recherche scientifique; et il accorda aussi une attention toute particulière à l'éducation.

De fait comme pédagogue, il fonda à Stuttgart, l'école Waldorf, dont les méthodes nouvelles devaient être par la suite appliquées dans plusieurs établissements d'enseignement à l'étranger et promises comme on le constate aujourd'hui plus que jamais à un brillant avenir. Sous son impulsion aussi, on ouvrit à Arlesheim en 1921 un institut clinique et thérapeutique, consacré à l'eurythmie et à la pédagogie curatives.

Ce rapport de recherche se propose de présenter l'art de l'éducation selon l'oeuvre anthroposophique de Rudolf Steiner en développant sa pensée dans quatre directions correspondant à autant de chapitres.

Il s'agit d'abord de décrire la représentation que Steiner se fait de l'humanité de son temps et l'idéal d'éducation qui à ses yeux en découle tout naturellement. Ensuite il y aura matière à exposer les aspects fondamentaux de la connaissance anthroposophique de la nature humaine puisque c'est dans cette perspective que la philosophie steinerienne de l'éducation s'est élaborée.

Le troisième chapitre sera alors consacré à l'examen des principes fondamentaux de la pédagogie anthroposophique, relatifs au développement des enfants de 7 à 14 ans, à l'étude des tempéraments et de la condition enseignante.

Le dernier chapitre enfin, entreprend d'analyser le plan scolaire proprement dit au niveau des principes d'organisation, de la méthode et du contenu des matières enseignées.

En conclusion, les positions respectives de la philosophie de l'éducation préconisées par Rudolf Steiner et par le Ministère de l'Éducation du Québec seront soumises à un

rapprochement critique pour tenter d'évaluer les points d'incompatibilité et de déterminer les lieux de conciliation.

Le recours à une méthodologie de type critique combinant les ressources des approches historiques et biographiques ainsi que celles de l'analyse du discours pédagogique argumentatif permettra d'assurer un travail conforme aux exigences de la rigueur tout en préservant, dans un esprit de fidélité à l'auteur et à son oeuvre, le sens d'une certaine profondeur que Rudolf Steiner a voulu donner à l'éducation en la plaçant sous le regard de l'anthroposophie.

CHAPITRE 1

Perception du contexte au temps de Steiner en matière d'éducation et son idéal d'éducation

1.1 Occident, Orient; extérieur, intérieur

Vers les années 1919, Steiner donna plusieurs conférences au cours desquelles il faisait part de sa conception de l'humanité de son temps et des exigences historiques de l'avenir. Un bref résumé de cette conception générale de l'humanité sera présenté pour introduire ensuite de façon un peu plus détaillée à sa perception du contexte en matière d'éducation entre la fin du XIX^{e} siècle et le début du XX^{e} siècle et mettre en évidence l'idéal d'éducation qu'il propose.

Steiner considère son époque comme étant celle qui s'est le moins intéressée à élever l'âme humaine vers le monde de l'esprit, l'univers spirituel. L'humanité vit selon lui «une grande tragédie intérieure» du fait que les tâches et les problèmes sont résolus en recourant exclusivement au savoir humain extérieur alors que c'est du monde spirituel que peut provenir, selon lui, ce dont l'humanité a besoin pour s'élever et se donner la force de progresser sur le chemin de la vie.

En 1919, il prédit que le conflit armé vécu lors de la guerre 1914-1918, serait suivi d'un second, beaucoup plus long et qui embrasserait cette fois l'humanité entière, opposant l'Orient et l'Occident, et qui les conduirait à une lutte spirituelle des plus terribles. Selon lui, ce qui divise les hommes en deux groupes totalement différents, c'est

leur grande opposition concernant la vision du réel. Il explique que pour une grande partie de la population occidentale, ce qui est considéré comme la réalité est ce qui est perceptible par les sens extérieurs alors que ce qui se passe dans l'âme, c'est-à-dire toute vie spirituelle, est considéré comme idéologie. À l'opposée pour l'oriental, c'est le monde des sens qui est une idéologie, une illusion, «maya», alors que la réalité est ce qui vit intérieurement dans l'âme. Ces conceptions contradictoires de la vie travaillent subrepticement et en profondeur le genre humain au point d'aboutir à cette catastrophe mondiale et d'engendrer une seconde.

La question sociale, Steiner la perçoit comme un phénomène très complexe lié à la culture qui s'est développée depuis le milieu du XVe siècle. Cette question est étroitement enchevêtrée avec toutes les autres dimensions qui accentuent alors un certain progrès de l'Occident. Par exemple, il explique qu'à cette époque, il s'est progressivement instauré une nouvelle orientation scientifique et un peu plus tard, dans le même mouvement, un processus d'industrialisation et un nouveau rapport avec le savoir. Selon lui, ce mode de penser repose sur la prise en considération de ce qui provient uniquement de l'observation par les sens et de ce qu'on élabore ensuite dans un cadre expérimental à partir de cette observation. Aussi, les hommes ont-ils élaboré, selon lui, des concepts abstraits c'est-à-dire mutilants puisqu'ils sont appliqués alors à un univers sensoriel auquel ils ne conviendraient pas. «Une conception du monde acquise de cette façon ne mène qu'à une image fantôme de la nature.» (Steiner 1919(a): 40).

La pensée scientifique actuelle et l'industrialisme sont, pour Steiner, menaçants pour l'humanité. L'homme moderne, en ce qui concerne la connaissance, s'il refuse de percevoir la réalité spirituelle, est menacé par l'idéal de concevoir «l'édifice universel

comme une machine et en plus, tous les actes de l'homme liés à la machine» (Steiner 1919(a): 17). «Si les hommes continuaient à penser uniquement comme ils le font au sujet de l'astronomie mécanique et à travailler dans l'industrialisme, les esprits se mécaniseraient, les âmes deviendraient végétatives, somnolentes et les corps s'animaliseraient.» (Steiner 1919(a): 17) Depuis le milieu du XVe siècle, l'humanité aurait donc perdu, selon Steiner, un élément vital: l'Esprit, c'est-à-dire la dimension spirituelle. Et ce, pour la raison expliquée précédemment, qu'elle est devenue idéologie, illusion.

1.2 La tripartition: démocratie, socialisme, individualisme

L'organisme social à l'époque moderne s'est orienté vers le socialisme et la démocratie. Ces deux parties sont devenues des exigences historiques. Cependant, d'après Steiner, la liberté ou l'individualisme devrait aussi devenir une exigence historique. Il considère donc que ce n'est qu'en s'orientant vers cette tripartition: le socialisme (la fraternité) appliqué à la vie économique, la démocratie appliquée à la vie juridique et politique et la liberté ou l'individualisme appliqués à la vie culturelle spirituelle que l'humanité pourra se sauver de la tragédie dans laquelle elle s'enfonce.

L'humanité, conçoit-il, souffre d'un besoin essentiel de renouveau au niveau de sa vie culturelle spirituelle. À la Renaissance, on a assisté à la seule réforme de la vie spirituelle issue du retour à la pensée grecque. Depuis lors, la vie culturelle spirituelle repose encore toujours sur la structure «psychique» aristocratique des grecs. «À cette époque, on trouvait juste que les rapports sociaux soient ainsi issus des particularités raciales des conquérants ariens» (Steiner 1919(a): 37). De fait, Steiner cite en

exemple, le lycée de son temps où les jeunes reçoivent l'enseignement d'une philosophie éducative étrangère à la vie du moment puisqu'elle est conçue en fonction de ce qu'était la vie des grecs. Bien qu'à son époque on n'admettait plus cette aristocratie, selon lui, elle n'en continuait pas moins pour autant de survivre dans les idées, les concepts et la façon dont on forme la pensée, dont on réfléchit sur les choses.

C'est ainsi que la vie culturelle et spirituelle de l'époque, serait devenue, selon Steiner, étrangère au monde, à la vie et par le fait même, ressentie comme une idéologie. Il réclame donc de toute urgence l'instaurationd'une vie spirituelle recréée, fondée sur de nouvelles bases afin que les hommes ressentent un lien entre leur âme intérieure et la vie objective de l'esprit.

Dans la même perspective, il envisage la nécessité d'un renouveau pour la vie juridique et politique qu'il voit saturée de droit romain. Malgré la réforme du droit romain, il considère que l'organisme social est encore constitué par la structure juridique romaine, les concepts abstraits de Droit et d'État issus de l'état d'âme romain. Il réclame donc aussi un renouveau pour la vie juridique démocratique reposant sur l'égalité entre les hommes.

Enfin, dans le domaine de l'éducation scolaire, Steiner considère que la prise en charge des enfants par l'État, à partir de la 7e année, constitue une pression inacceptable pour assujettir l'homme au besoin économique qu'il règlemente. En effet, l'État fait en sorte que les éduqués s'ajustent au modèle préconisé. En ce sens, il ne permettrait pas le libre épanouissement de l'individualité alors que «le but le plus profond de l'homme doit être de réaliser son individualité» (Steiner 1919(a): 86).

1.3 Transformation des modes de connaissance

Rappelons tout d'abord que dans la perspective de Steiner, avant le XIVe siècle, les hommes possédaient une connaissance instinctive de l'homme et des phénomènes naturels. Leur développement sensoriel et spirituel leur permettait par contemplation de recevoir une impression générale instinctive de l'homme et de la nature et d'atteindre par le fait même certaines connaissances fondamentales. Il considère que les hommes de cette époque avaient une conception de l'esprit tout aussi «uni-latérale» que celle de l'humanité de son temps vis-à-vis des phénomènes naturels.

Nous avons aussi précisé que vers le XIV^{e} et XV^{e} siècles, l'évolution a amené les hommes à acquérir leurs connaissances par la pure observation extérieure de la nature. Depuis le XVIIIe siècle, toute la vie moderne est influencée par le développement des sciences naturelles et le mode de penser scientifique sous-jacent. Pour Steiner, malgré le développement d'une connaissance très précise sur la nature, on n'accorderait de valeur qu'à ce qui est accessible aux sens ordinaires et aux déductions qu'on en tire. Ainsi, l'humanité, malgré l'étendue de la science accumulée, s'éloigne de l'homme par le fait qu'elle ne sait plus observer l'être intérieur par l'esprit. L'étude de l'homme par la seule observation des phénomènes extérieurs ne permet pas selon Steiner que l'on saisisse scientifiquement ce qui est spirituel en lui.

Que l'homme ait oublié la connaissance instinctive des temps passés c'est pour Steiner un revirement qui fut nécessaire car ce type de connaissance étant inconscient, involontaire, et non dominé intérieurement se devait d'être dépassé. Cependant, il réclame un second renouvellement pour sortir l'humanité du vide spirituel dans lequel il considère

qu'elle se trouve ainsi que de la connaissance profonde de l'homme et de la nature dont elle se prive.

Selon lui, il y a donc de toute évidence, dissociation entre vie spirituelle et connaissance de la nature; ces deux ordres de réalité sont devenus sans rapport; la pensée de l'homme est devenue abstraite. Aussi conçoit-il que la façon même dont la nature est étudiée, conduit à l'erreur et au vide de la pensée car l'humanité ne demeure ainsi que dans le reflet des choses. La connaissance intellectuelle n'est selon lui qu'une construction abstraite et encore faudrait-il dégager le sens spirituel de la matière pour bien la connaître.

Aujourd'hui, encore malgré tout explique-t-il, l'homme est inspiré par de puissants dynamismes intérieurs; cependant, du fait qu'il les considère comme coupés de l'univers, cet homme est devenu étranger au réel et donc moins vivant. «Nous devons savoir que tout le savoir auquel on est parvenu par la connaissance moderne est un savoir mort, nous devons tirer de la mort quelque chose de vivant» (Steiner 1920: 202).

Selon Steiner, les connaissances spirituelles ont été oubliées afin que l'homme les redécouvre mais cette fois en toute liberté, par son propre vouloir et aussi en pleine conscience. D'ailleurs, il croit à un certain bien fait de la culture scientifique; celle-ci a conduit l'homme à la nécessité de concevoir des notions justes et précises en vue d'une discipline de la pensée; et c'est de ce type de pensée que, selon Steiner, nous devons partir pour nous diriger vers l'expérience du spirituel.

Cependant il est nécessaire selon lui de le faire en redécouvrant l'ancienne sagesse car celle-ci permettrait de faire naître le désir de trouver une nouvelle sagesse mieux adaptée à ce que nous sommes actuellement, de rapprocher de nous le domaine spirituel de l'univers tout comme la science découvre et rapproche de nous tout ce qui fait partie de notre environnement terrestre. «L'homme moderne devrait inscrire très très profondément en lui-même toute l'importance de cet élargissement de la conscience humaine, car c'est cela qui lui fera comprendre comment vivre aujourd'hui et comment préparer l'avenir de manière juste.» (Steiner 1919(a): 51).

1.4 L'éducation

Selon Steiner, c'est surtout dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement que l'impact de la conception matérialiste du monde a été le plus persistant; en outre ce domaine lui paraît être la source des questions sociales les plus importantes pour maintenant et pour l'avenir; il le considère comme la base de l'organisation sociale. «Les exigences sociales resteront toujours chaotiques si on n'examine pas dans ses fondements la plus brûlante question de notre temps: l'éducation.» (Steiner 1919(a): 19) Il constate que de plus en plus de gens ont des problèmes d'«âmes déchirées» dû à un manque dans l'éducation et l'enseignement qu'ils ont reçus. L'éducation scolaire et aussi pré-scolaire ne permettrait pas à l'enfant d'éveiller et de développer en lui les forces qui le rendent solide pour la vie. Ces forces, explique-t-il, lorsqu'elles ne sont pas éveillées à certains moments précis de son enfance, ne peuvent être développées par la suite dans sa vie future.

Selon lui, la pédagogie a eu beaucoup à souffrir du déploiement de la pensée scientifique, matérialiste de la culture moderne. Il souligne entre autres la concrétisation

de l'enseignement suivant l'idée que c'est à partir de ses observations que l'enfant élabore ses représentations, que seul ce qu'il peut constater est accessible à sa compréhension. Pour Steiner, l'être humain qui ne reçoit qu'un enseignement concret, limité qu'à ce qu'il peut comprendre au moment où on le lui présente, verra s'éteindre en lui les forces intérieures de son âme, car explique-t-il, l'enfant au moment de sa puberté, alors en mesure de se retourner vers son être intérieur, ne pourra rien y puiser si l'enseignement n'y a déposé que des connaissances accessibles à son intelligence et à sa compréhension. Par contre, selon lui, un enseignement qui cultive en l'enfant des connaissances qui peuvent grandir en lui, permet qu'il retourne puiser en celles-ci et qu'il y retrouve par le fait même une grande force. Aussi, l'enseignement ferait appel trop tôt à l'intellect pur et ce, par l'inculcation de notions définitives, de concepts abstraits lesquels, selon lui, limitent l'enfant à la dimension du savoir reçu.

Aussi il déplore le fait que la pédagogie soit basée sur une psychologie limitée à l'observation intellectuelle et extérieure de l'enfant. De fait, cette psychologie ne considère l'enfant qu'à des moments précis de son développement pour y découvrir ses forces et la manière dont elles se manifestent pour en déduire les meilleures stratégies susceptibles d'assurer ce développement.

Il soutient que cette façon de concevoir l'être humain découle d'une conception matérialiste et abstraite de la vie qui s'interdit toute vision d'ensemble de la vie de l'homme; celle-ci permettrait de savoir jusqu'à quel point, ce que l'enseignement fait acquérir à l'enfant et surtout la manière dont il le lui fait acquérir, a des répercussions dans la vie ultérieure de l'être humain tant au niveau physique que psychique.

Il paraît donc indispensable à Steiner que la pédagogie soit fondée sur une connaissance profonde de l'homme telle qu'enseignée par l'anthroposophie parce qu'elle prend l'homme en considération dans toutes ses dimensions et dans son existence entière.

En ce qui concerne les matières, Steiner reproche qu'elles soient utilisées comme des contenus de savoir alors qu'elles devraient être des moyens utilisés dans le but d'éveiller les facultés intérieures de l'homme. Plus précisément, l'enseignement doit être considéré comme étant au service de l'éducation: c'est strictement un moyen d'éduquer; il ne faut pas attendre de lui qu'il procure une formation achevée mais plutôt qu'il permette à l'enfant de la recevoir de la vie. Aussi critique-t-il l'emploi du temps, qui fait se succéder d'une heure à l'autre les matières; cette procédure ne permet pas selon lui que, ce qui vit dans l'âme de l'enfant lors de l'enseignement d'une matière, soit conservé assez longtemps pour amener des résultats souhaitables comme le permettrait par exemple l'enseignement d'une seule matière principale durant une période de 4 à 6 semaines.

Du reste, il trouve inconcevable d'avoir abandonné presqu'exclusivement à des spécialistes rodés à la pensée scientifique, l'élaboration des principes fondamentaux en pédagogie, (la formation des maîtres aussi est considérée comme devant être une formation scientifique), alors que selon lui ce n'est pas nécessairement le savoir intellectuel, l'érudition qui peuvent engendrer un bon enseignement et amener l'enfant à se transformer.

De fait, l'essentiel en éducation réside à ses yeux dans les rapports qui s'établissent entre l'âme de l'enseignant et celle de l'enfant. Le professionnel de l'enseignement, en tant que spécialiste, recouvre de l'importance lorsque l'enfant atteint l'âge de la puberté. C'est

donc bien clairement la formation d'enseignants éducateurs qui constitue l'enjeu majeur de la problématique éducative.

Seule une science, qui placerait son centre dans l'homme, serait susceptible de promouvoir la nouvelle orientation souhaitée pour la formation des enseignants; ceux-ci s'ouvriraient à cette connaissance profonde de l'homme que procure l'Anthroposophie, comprise non pas d'abord comme conception du monde mais comme une science spirituelle de l'homme. Celle-ci comporte une connaissance étendue de l'être humain depuis sa naissance jusqu'à sa mort, de même qu'une connaissance de l'homme tout entier c'est-à-dire en tant qu'elle prend en considération ses dimensions physique, psychique et spirituelle. En vérité, c'est sur une connaissance de cette envergure qu'une pédagogie devrait être fondée.

Aussi Steiner a-t-il lui-même élaboré une pédagogie fondée sur la connaissance anthroposophique de l'homme, destinée à l'accomplissement d'une oeuvre éducative réelle et pratique permettant le développement d'êtres humains «sains et forts physiquement, libres dans leur âme et sains dans leur esprit» (Steiner 1922: 137). Dans cette perspective, tous les éléments, nécessaires à l'accomplissement de l'individualité, se trouveront heureusement réunis.

CHAPITRE II

Les aspects fondamentaux de la connaissance anthroposophique de la nature humaine

L'anthroposophie présente une connaissance «vivante» du monde, de la vie et de l'être humain. Ce que nous percevons extérieurement par nos sens n'est, selon Steiner, qu'une partie de la réalité du monde et de l'être humain. Pour l'anthroposophie, il existe nécessairement une partie spirituelle permettant d'expliquer la réalité extérieure du monde et de l'être humain.

Ainsi par sa vision globale et profonde de l'homme, l'anthroposophie veut compléter la science de la nature physique par une science de la nature spirituelle du monde et de l'homme.

Afin de bien saisir dans toute sa profondeur cette perception spirituelle, il faut considérer que l'anthroposophie ne se présente pas comme une théorie scientifique qui peut être lue et saisie par la seule voie de l'intelligence mais plutôt, tout à la fois, comme un savoir philosophique et spirituel de l'homme et comme un chemin vers l'intégration de ce savoir. Ainsi, pour dépasser une compréhension strictement rationnelle, tout écrit anthroposophique doit, selon Steiner, être vécu intérieurement et c'est à la mesure d'un travail d'investigation personnel et d'expériences vécues que s'éveillera progressivement la compréhension de cette perception spirituelle de l'homme. Aussi, nous explique Steiner, cette connaissance de l'homme, pour être jugée ou critiquée, exige que l'on se place du point de vue que celle-ci établit elle-même et non de celui de la science

contemporaine et de ce point de vue rien, selon Steiner, n'est affirmé qui soit en contradiction avec le «véritable esprit scientifique».

De plus, Steiner nous fait part dans ses écrits de l'exigence de la tâche de décrire le monde spirituel. Il spécifie que le choix des mots et de la syntaxe pour exprimer un fait ou une expérience dépend des voies suivies par l'âme. Ainsi, le besoin à l'égard d'un tel exposé, d'y revenir, de dire autrement les choses pour les rendre davantage compréhensibles, est constant.

Ces mises en garde sont d'autant plus importantes que ce chapitre se propose de relever le défi de condenser le produit d'un effort d'investigation étendu sur toute une vie et distribué à travers une quantité considérable d'écrits de diverses natures. Il est clair que certaines idées développées dans ce chapitre (comme par exemple les questions relatives à l'hérédité, au langage et à l'intelligence) suscitent des questions liées au développement contemporain ou peuvent surprendre ou même paraître incompatibles avec le développement des divers savoirs actuels.

Il faut donc comprendre que la portée de ce chapitre se limite à situer et à décrire sans intention critique particulière le réseau des concepts principaux qui balisent la pensée anthroposophique de Rudolf Steiner.

Il s'agit donc positivement de déplier le plus fidèlement possible les grandes lignes de cette philosophie en conservant, en dépit des risques d'opacité ou d'obscurité, un vocabulaire propre à l'auteur.

2.1 L'homme est corps, âme et esprit

Selon la conception anthroposophique, l'homme établit régulièrement trois types de rapport avec le monde.

Dans le premier type de rapport, l'homme perçoit par ses sens des phénomènes et des objets, et les accepte comme tels. Dans le second, il donne une signification aux choses selon les effets qu'elles lui font. Et enfin dans le troisième, il s'agit d'acquérir des connaissances objectives sur la nature des phénomènes et des objets.

Ces trois types de rapports révèlent chez l'homme trois aspects désignés par l'anthroposophie sous les termes: corps, âme et esprit.

Le corps est en fait le médium par lequel le monde extérieur se révèle à l'homme. Par son corps, l'homme appartient à ce monde que justement le corps perçoit.

L'âme est la composante de l'homme qui lui permet de rattacher les phénomènes du monde à son existence. Par son âme, l'homme éprouve des sentiments vis-à-vis de l'élément du monde qu'il perçoit et il constitue ainsi son propre monde.

L'esprit de l'homme permet qu'il se dépasse lui-même et qu'il laisse les choses parler leur propre langage c'est-à-dire que l'essence immanente aux choses se révèle ainsi à lui. Le monde extérieur lui est donc révélé d'une manière plus élevée.

L'homme se présente ainsi «citoyen de trois mondes». Par son corps il appartient au monde physique, par son âme il construit son propre monde et par son esprit se révèle à lui un monde «supérieur» aux deux autres.

2.2 Les éléments constitutifs de l'homme

2.2.1 Le corps physique ou corps minéral

Par son corps physique, l'homme appartient au règne minéral. Il peut donc se comparer à ce règne, c'est-à-dire à la nature dite inanimée. C'est entre autres par le phénomène de la mort que Steiner nous explique le concept du corps physique et son rapport avec le règne minéral. Le cadavre, explique-t-il, est soumis à des processus dans lesquels on retrouve les mêmes forces et les mêmes substances que dans le règne minéral. Ainsi, l'activité minérale dans l'homme entre en jeu dès que la mort survient. L'activité minérale est en fait continuellement surmontée par l'activité du corps éthérique. Ce corps sublimerait l'activité minérale en l'arrachant à sa forme statique, maintenant ainsi l'organisme vivant.

Aussi, il apporte des précisions sur la nature physique de l'homme par le rôle joué par la pensée à ce niveau. Le cerveau, est ici considéré comme l'organe de l'esprit, c'est-à-dire l'instrument physique de la pensée. De ce point de vue, il devient nécessaire que le cerveau soit bien constitué et c'est par ce fait que,dit Steiner, nous pouvons comprendre la complexe structure du cerveau. Ainsi, les forces et les substances du règne minéral qui se retrouvent dans le corps humain sont disposées de manière à permettre la manifestation de

la pensée. Voilà pourquoi Steiner donne le nom de corps minéral au corps physique de l'homme.

2.2.2 Le corps de vie ou corps éthérique

Le corps physique ou minéral existe grâce au phénomène de la reproduction et se développe par le phénomène de la croissance. Ainsi, reproduction et croissance permettent de faire la différence entre le minéral vivant et non vivant. Ces principes, l'homme les partage avec l'animal et la plante.

Un organisme vivant qui se développe dépend en fait de l'espèce des organismes dont il est issu. C'est l'espèce qui détermine la combinaison des substances qui composent un organisme et lui permet de conserver durant sa vie les caractères de son espèce.

On appelle force «vitale» ou «éthérique» la force qui justement détermine l'espèce végétale ou animale, «la vie donneuse de formes». Il s'agit donc d'une force créatrice de formes.

Le «corps de vie» ou «corps éthérique» est la forme spirituelle remplie de vie que nous retrouvons dans chaque plante, chaque animal et chaque homme. Tout corps vivant doit en fait sa forme au corps vital, une entité qui durant la vie, préserve le corps physique de la décomposition et d'être ainsi abandonné aux seules forces physiques. La vie est propre au corps éthérique. À ce niveau, l'homme s'apparente au règne végétal.

Cette forme spirituelle, remplie de vie est invisible par les sens «ordinaires» mais peut cependant, selon Steiner, être perçue par l'homme qui a développé son oeil spirituel.

2.2.3 Le corps psychique ou astral

Une force nouvelle ajoute aux corps physique et éthérique, un corps de sensibilité appelé corps psychique ou corps astral. Ce corps est porteur des processus intérieurs tels: la douleur, le plaisir, les pulsions, les désirs, les passions..., etc.

Pour nous permettre de mieux saisir ce troisième élément de l'entité humaine, il est nécessaire, selon Steiner de se reporter aux phénomènes du sommeil. Dans le sommeil, explique-t-il, trois grandes forces: action, pensée et sentiment sombrent dans l'inconscience. Au réveil, les forces conscientes jaillissent de l'inconscient. Or, c'est ce troisième élément, le corps astral qui permet ce phénomène. La conscience est donc propre au corps astral. La conscience, selon Steiner, caractérise chez un être par l'expérience intérieure que l'être éprouve suite à une sensation.

L'anthroposophie appelle ce corps de sensibilité: corps astral parce qu'il est constitué de forces provenant du monde des astres. En fait, tout être doué de sentiment, (l'homme, l'animal) possède un corps astral. Par ce corps, l'homme s'apparente ainsi à l'animal.

2.2.4 Le moi

L'homme par ses corps physique, éthérique et astral appartiendrait donc aux trois règnes de la nature: minéral, végétal et animal. Un quatrième élément chez l'homme permet de faire de celui-ci un règne à part: le Moi, en tant que conscience personnelle.

Le moi est l'essence véritable de l'homme. Il est en fait le résultat des expériences du corps et de l'âme et aussi des pensées que lui révèle l'esprit.

La «conscience du Moi» se manifeste chez l'homme dès que l'action vers laquelle il est poussé est dépendante d'une expérience passée dont il se souvient. De même que le souvenir, l'oubli est aussi propre au Moi. Il permet une plus grande liberté au Moi en effaçant de la mémoire certaines expériences du passé.

On peut reconnaître différents niveaux d'élévation du Moi. Il y a présence du Moi à un premier niveau, dès qu'il y a souvenir d'un objet après sa disparition. Entendu que le corps astral permet de rendre consciente l'impression que provoque chez l'homme un objet quelconque; mais c'est par contre le Moi qui permet que la connaissance de l'objet dure après sa disparition. À ce niveau, le Moi est très attaché à ce qu'il perçoit.

Le Moi s'élève à un autre niveau lorsqu'il y a eu réflexion sur l'objet perçu et que l'action qu'il émettra est en rapport avec ce qu'il a retiré personnellement de sa connaissance de l'objet.

Puis lorsque l'homme parvient à une connaissance intérieure de son propre être c'est la manifestation d'un niveau encore plus élevé d'évolution. La conscience de soi est le début d'une activité intérieure du Moi. La reconnaissance de la spiritualité à l'intérieur de lui-même permettra ensuite de la reconnaître aussi dans toutes ses manifestations.

Ces quatre éléments constitutifs de l'être humain amènent chez l'homme quatre forces de nature différente. Aussi, il sera expliqué un peu plus loin comment et à quel rythme se développent ces éléments constitutifs de l'homme.

2.3 L'âme

L'âme s'apparente en fait à la vie intérieure de l'homme. Elle vit entre le corps et l'esprit. Il y a matière à distinguer, comme ci-après, trois niveaux d'élévation de la vie psychique de l'âme.

2.3.1 L'âme de sensibilité

Dès qu'une sensation se manifeste, c'est l'être intérieur qui réagit aux impressions sensorielles provenant de son propre corps ou du monde extérieur. Plus précisément, c'est dans l'âme que naît la sensation. Sans l'âme, il n'y aurait qu'un «phénomène vital» comme c'est le cas chez la plante qui réagit à son environnement. L'âme qui réagit aux impressions extérieures par des sensations est appelée: âme de sensibilité.

À ce niveau, l'âme est aussi existante chez l'animal puisqu'il a lui aussi des sensations. L'âme de sensibilité apparente donc l'homme à l'animal.

2.3.2 L'âme d'entendement

L'âme humaine n'est pas uniquement reliée au corps physique. Elle est aussi reliée à la pensée, à l'esprit. Elle n'en reste pas aux sensations et n'a des réactions que directement dépendantes de celles-ci. L'âme peut réfléchir sur ses sensations avant de réagir. La force de la pensée imprègne donc l'âme et fait naître l'âme d'entendement.

2.3.3 L'âme de conscience

Selon la conception anthroposophique, la vérité éternelle existe. Cette vérité pure a une valeur propre autonome qui fait qu'elle ne peut naître ni mourir.

Par la pensée, l'homme cherche à l'intérieur de lui, c'est-à-dire en son âme la vérité tant au niveau de son identité propre qu'au niveau du monde extérieur. Une vérité pure que l'homme pense est indépendante de lui dans le sens où elle doit être libre de tout sentiment. Cependant, bien que la vérité pure existe, les pensées de l'homme ne sont parfois, selon Steiner, que des formulations transitoires, ces vérités n'ont aussi qu'une valeur transitoire.

Aussi toujours selon la conception anthroposophique, le bien porte aussi en lui une valeur éternelle. Et tout comme la vérité, il ne doit pas être «commandé» par les sentiments. Le bien doit au contraire commander à ceux-ci.

C'est l'âme de conscience qui permet de s'élever au-dessus des sensations, des sentiments, des pulsions, etc.... et d'éveiller justement dans l'âme le «vrai» et le «Bien».

L'âme de conscience est en fait le noyau de la conscience humaine. Plus l'âme se pénètre de «vérité» et de «bien» plus elle est pénétrée par le principe éternel; ce troisième élément de l'âme communique donc avec le monde spirituel au lieu de ne vivre que dans le monde extérieur comme c'est le cas des deux autres éléments de l'âme: l'âme sensibilité et l'âme pensante.

2.4 La présence de l'âme et la marque du Moi

Il a été vu que l'âme vivant entre le corps et l'esprit, s'apparentait en fait à la vie intérieure de l'homme. Steiner explique la manifestation de cette vie intérieure par le fait que l'homme peut reconnaître en esprit, c'est-à-dire par la pensée élevée, une vérité sur un objet même si cet objet n'est plus ou s'il n'a jamais été en présence de cet objet. Ce qui continue d'exister dans l'âme suite à une perception devient: représentation. C'est cette faculté de représentation qui permet qu'elle s'approprie le monde extérieur pour en faire son monde intérieur. Ainsi, l'âme peut par la mémoire, conserver le présent. Il existe donc un élément de durabilité dans l'âme.

De même, l'acte que le Moi d'une âme va poser, peut revêtir aussi un caractère de durabilité et on explique ce phénomène par le fait que l'homme par son existence, provoque une série d'effets qui ne se seraient pas produits s'il n'avait pas existé.

Le Moi humain est donc lié à la fois au souvenir de ses perceptions, de même qu'au changement que son action a apporté dans le monde. Par le fait même, ses rapports avec le monde extérieur changent en fonction de ces deux caractéristiques.

L'âme de conscience est en fait le noyau de la conscience humaine. Plus l'âme se pénètre de «vérité» et de «bien» plus elle est pénétrée par le principe éternel; ce troisième élément de l'âme communique donc avec le monde spirituel au lieu de ne vivre que dans le monde extérieur comme c'est le cas des deux autres éléments de l'âme: l'âme sensibilité et l'âme pensante.

2.4 La présence de l'âme et la marque du Moi

Il a été vu que l'âme vivant entre le corps et l'esprit, s'apparentait en fait à la vie intérieure de l'homme. Steiner explique la manifestation de cette vie intérieure par le fait que l'homme peut reconnaître en esprit, c'est-à-dire par la pensée élevée, une vérité sur un objet même si cet objet n'est plus ou s'il n'a jamais été en présence de cet objet. Ce qui continue d'exister dans l'âme suite à une perception devient: représentation. C'est cette faculté de représentation qui permet qu'elle s'approprie le monde extérieur pour en faire son monde intérieur. Ainsi, l'âme peut par la mémoire, conserver le présent. Il existe donc un élément de durabilité dans l'âme.

De même, l'acte que le Moi d'une âme va poser, peut revêtir aussi un caractère de durabilité et on explique ce phénomène par le fait que l'homme par son existence, provoque une série d'effets qui ne se seraient pas produits s'il n'avait pas existé.

Le Moi humain est donc lié à la fois au souvenir de ses perceptions, de même qu'au changement que son action a apporté dans le monde. Par le fait même, ses rapports avec le monde extérieur changent en fonction de ces deux caractéristiques.

2.5 L'esprit

L'homme n'est pas qu'une âme, il est aussi un «esprit». Il a été expliqué précédemment que le troisième élément de l'âme: l'âme de conscience, était pénétré par l'élément spirituel. L'anthroposophie, appelle «esprit», cet élément spirituel. C'est par l'esprit que l'homme perçoit le monde extérieur d'une manière plus élevée, c'est-à-dire les objets du monde ne sont pas compris à travers sa propre perception mais une compréhension du monde lui est révélé par les objets mêmes.

Aussi, l'homme peut spiritualiser son âme entière et devenir ainsi maître de sa vie intérieure. Ainsi, son âme entière devient une manifestation du Moi. Cela exigerait cependant un travail conscient du Moi sur les éléments inférieurs de son âme. Le travail spirituel sur l'âme permet à l'homme, selon Steiner, de s'élever à des niveaux supérieurs d'existence et tout homme conscient ou non serait engagé dans ce travail.

Cet esprit créateur rayonnant dans le Moi et permettant ainsi la spiritualisation de l'âme donc la maîtrise de celle-ci par le Moi, peut ensuite s'étendre au corps astral, porteur des sentiments pulsions, des désirs des passions etc. et le métamorphoser. Le corps astral métamorphosé par le Moi est appelé par l'anthroposophie: «Moi spirituel». Cet élément supérieur existerait déjà dans l'homme à l'état de germe. La transformation du corps astral donc la purification des pulsions,désirs,passions... etc. est progressive.

Étendu au niveau du corps éthérique, porteur des habitudes permanentes du caractère, du tempérament et de la mémoire, le travail du Moi permet ainsi de transformer positivement son tempérament, son caractère et sa mémoire.

Le travail du Moi sur les corps astral et éthérique peut se faire de façon plus ou moins consciente. Lorsque le travail sur ces corps est un processus conscient, il est appelé: initiation.

À un dernier niveau, le Moi peut travailler et ce consciemment, sur les forces spirituelles du corps physique et transformer ainsi positivement ce corps.

L'homme peut donc ainsi librement et consciemment transformer les éléments qui le constituent: corps astral, corps éthérique et corps physique et en faire les «organes» supérieurs de l'esprit.

2.6 L'organisme humain est tripartite

L'être humain comme il a été présenté est donc constitué de quatre éléments: un corps physique, un corps éthérique, un corps astral et un moi. Cependant, de ces quatre éléments, seul le corps physique est matériellement visible par les sens. Seul ce corps répond à des lois physico-chimiques. Ce corps serait en fait la manifestation des trois autres principes lesquels sont de nature spirituelle. Ces trois principes feraient de l'organisme humain, un organisme tripartite.

Ces trois principes forment dans l'organisme humain trois organisations: le système neuro-sensoriel, le système rythmique et le système métabolique-membre. Aussi, ces trois systèmes sont respectivement reliés à trois forces intérieures de l'âme humaine: pensée, représentation, sentiment et volonté.

Donc, pensée et représentation reposent sur l'activité du système neuro-sensoriel, le sentiment est lié au système rythmique et la volonté au système métabolique membre.

Les forces du système métabolique se manifestent dans le corps physique dont le siège est principalement la partie inférieure du corps.

Le système neuro-sensoriel se manifeste aussi dans tout l'organisme. Il est cependant davantage actif au niveau du cerveau. Par le système nerveux, les impressions sensorielles reçues par les sens parcourent tout l'organisme jusque dans ses ramifications les plus subtiles.

Selon la science spirituelle, l'organisme humain possède des sens qui lui permettent de ressentir non seulement la lumière, le son, la saveur, la chaleur, l'état d'équilibre et aussi la consistance des choses mais aussi d'éprouver un sentiment soit de bien être ou de malaise général, de percevoir ses propres mouvements internes et aussi des manifestations telles: la pensée, le langage et même le moi d'autrui. Il y aurait donc ainsi douze sens qui permettent de relier l'être humain au monde extérieur et à son monde intérieur. En chaque homme, cet organisme des sens fonctionnerait différemment.

Entre les systèmes neuro-sensoriel et métabolique, jouent les rythmes organiques. Ils sont présents dans le corps entier. La respiration et la circulation, sont une expression de ces rythmes. Différemment des deux autres systèmes, le système rythmique ne s'épuise pas. La force qui l'anime est inépuisable. Ainsi, coeur et poumon battent sans arrêt la vie durant. Le rythme, explique Steiner relève d'un ordre supérieur.

Chez chaque être humain, le rapport des trois systèmes de forces organiques est différent. Chez l'enfant, il y a prépondérance d'un des systèmes dépendamment de l'étape de développement à laquelle il se situe.

2.7 Les facteurs conditionnant la vie de l'homme

2.7.1 L'espèce humaine a une forme propre

Selon l'anthroposophie tout caractère qui, chez l'homme, apparaît dans la forme de l'espèce humaine est conditionné par les lois de l'hérédité. Ainsi donc, corps physique, éthérique et astral sont conditionnés par l'hérédité. Au niveau du corps physique, l'homme, par les forces de reproduction peut donner naissance à un autre être ayant une forme humaine comme la sienne. Aussi, ce corps physique naissant, sera porteur d'un corps éthérique car l'homme hérite aussi du corps vital (éthérique) de ses parents. Concernant le corps astral (psychique) porteur des sentiments, des passions, des désirs... etc., nous avons vu que l'âme permettait justement à ce corps de sentir les phénomènes du monde environnant. Ainsi l'âme, influencée par la constitution du corps astral dont elle hérite, c'est-à-dire des désirs, des passions... etc. de ses ascendants, peut aussi imprégner le corps astral de ce qu'elle est, de sa nature -sentimental- et le transformer.

Cependant l'homme n'est pas seulement considéré comme une individualité déterminée par les seuls facteurs de l'hérédité et du milieu. L'anthroposophie explique que l'esprit de l'homme a aussi une forme déterminée et que les variations des formes chez les individus démontrent des différences individuelles produites par le fait que l'être humain apporte en naissant des dispositions, des aptitudes particulières contribuant à déterminer

en fait le chemin de leur vie. Ainsi l'évolution d'un homme, ses aptitudes, à un moment donné de sa vie ne seraient pas uniquement le résultat d'un travail commencé à sa naissance mais plutôt le fruit des expériences que le moi spirituel a acquises par l'intermédiaire de son âme dans une ou plusieurs vies antérieures. L'homme possède donc des qualités «spirituelles» qui lui sont propres c'est-à-dire qu'il n'hérite pas de ses ascendants. Ce qui signifie que l'esprit de l'homme serait en fait une réincarnation de son propre esprit.

2.7.2 Les vies successives expliquent le destin

Nous avons vu que pour l'anthroposophie, l'esprit humain se réincarnait en transportant dans son existence présente le fruit des existences antérieures aussi, retrouverait-il dans les événements qu'il rencontre, les effets des actes qu'il a accompli antérieurement. De ce point de vue, l'homme est donc lui-même la cause des événements du destin qu'il rencontre; il créerait lui-même sa destinée. Aussi, peut-il en fait découvrir son «moi» dans les événements extérieurs.

De même, choisirait-il le milieu dans lequel il se retrouve afin que celui-ci réponde aux effets de ses actions commises antérieurement et lui permette ainsi d'apprendre et d'évoluer.

Donc, la loi de l'hérédité régissant les corps, la destinée créée par l'homme lui-même laquelle est appelée Karma, et enfin la loi de réincarnation des vies répétées régissant l'esprit, seraient les trois facteurs conditionnant la vie de l'homme.

2.8 L'évolution de l'enfant et ses grandes étapes

«Regarder un enfant c'est étudier le ciel et non pas la terre.»

Du point de vue anthroposophique, l'être humain se développe de façon non pas linéaire mais: «selon des rythmes intérieurs précis en harmonie profonde avec ceux de l'univers.». Avant de parvenir à l'âge adulte, l'être humain traverse trois grandes étapes d'une durée de sept ans.. Chacune de ces étapes est caractérisée par un développement tout à fait spécifique. Voyons d'abord de façon générale en quoi consisteNT ces étapes.

Nous avons vu précédemment que selon la conception anthroposophique, la nature de l'homme était constituée non seulement d'un corps physique mais aussi de trois autres éléments de nature spirituelle: corps éthérique, corps astral et corps du moi.

À la naissance du corps physique, ces éléments constitutifs de l'homme n'ont pas tous atteint le même niveau de développement. En fait, pour la conception spirituelle, seul le corps physique est né. Les trois autres éléments, tout comme le corps physique avant sa naissance sont enclos dans une enveloppe protectrice. Ces corps seront mis au monde c'est-à-dire alors libérés de leur enveloppe protectrice de façon successive.

Au moment du changement de dentition, l'enveloppe éthérique libère le corps éthérique. L'enveloppe astrale protégeant le corps astral, ne le libérera qu'à l'entrée dans la puberté. Lors de chacune de ces naissances, l'être humain poursuit son développement dans des conditions différentes; il en résulte, comme nous le verrons plus tard que l'approche éducative devra s'ordonner à cette différence. Voyons maintenant de façon plus

explicite les transformations profondes de la nature de l'être lors de chacune de ces grandes étapes.

2.8.1 La première septaine: 0 à 7 ans

Selon l'anthroposophie, le comportement de l'enfant tel que nous l'observons pendant sa première enfance, s'explique par le fait que l'esprit de l'enfant nouvellement incarné doit alors s'adapter aux conditions terrestres. Peu à peu cet esprit modèlera ce nouveau corps physique à son image. Bien que l'enfant n'en soit pas conscient, cette étape serait très difficile à traverser car l'esprit porte maintenant un corps qu'il n'avait pas avant la vie terrestre.

Ainsi, durant ses premières années, l'enfant est encore très influencé dans ses comportements par son origine spirituelle. Tout comme son esprit avant qu'il ne descende sur terre, il n'éprouve que très peu d'intérêt pour le monde extérieur; son intérêt est davantage porté vers ce que l'anthroposophie appelle son intérieur spirituel. Pour l'enfant, le monde tout entier est l'intérieur de son être. Il ne peut ainsi dissocier l'intérieur et l'extérieur de son être. Il n'a pas besoin non plus de connaître le monde extérieur car il le porte en lui. En fait, nous explique Steiner, l'enfant apprend à marcher, à parler et à penser selon un comportement qui est celui de l'être humain avant qu'il ne descende sur terre.

Nous avons vu au début de ce chapitre que les éléments constitutifs de l'être humain: corps physique, éthérique et astral naissaient successivement selon des rythmes de sept ans et qu'à chacune de ces naissances, l'être humain entrait dans un rapport nouveau avec

le monde. La première septaine débute donc par la naissance du corps physique et se termine par la libération de l'enveloppe éthérique donc par la naissance du corps éthérique. Que se passe-t-il donc entre ces deux naissances? Comment l'enfant se développe-t-il? Quelles sont ses grandes forces? Voici ce que la conception anthroposophique répond à ces questions.

Nous savons que pendant la période de gestation, le corps physique n'est pas autonome, le corps physique de la mère constitue l'environnement de l'être humain. C'est de ce dernier qu'il reçoit des forces pendant qu'il élabore les siennes propres.

À la naissance, le monde physique extérieur peut maintenant agir directement sur le corps physique de l'être humain. Ayant pu commencer à développer ses organes sensoriels dans le sein maternel, il peut entrer dans un rapport nouveau avec le monde physique extérieur.

Le principe est en fait le même pour le corps éthérique. Jusqu'à sept ans, n'étant pas libéré de son enveloppe protectrice, celui-ci n'est donc pas encore autonome. Tout comme le corps physique reçoit avant la naissance des forces extérieures à lui, pendant qu'il développe ses propres forces, le corps éthérique élabore aussi les siennes propres dans le prolongement de son héritage.

Pendant les sept premières années, l'être humain a un corps qui lui vient en fait de la nature extérieure, c'est-à-dire des parents. Durant ces sept années, qui sont des années de gestation du corps éthérique, les forces intérieures du corps éthérique procèdent à la transformation du corps physique afin de modeler un second organisme d'après le

modèle reçu en héritage. Le corps éthérique façonnera donc les organes physiques du corps, leur donnant une certaine forme dans leur structure. Plus tard, lorsqu'aura lieu la croissance, celle-ci s'opérera en fonction des formes qui se seront constituées jusqu'à la 7ième année environ; ce qui veut dire que si l'organisme s'est mal développé, il croîtra à la mesure de ses déficits. La fin de ce travail se situe lors du changement de dentition. À ce moment, l'enfant substituant ses propres dents à celles qu'il a héritées a atteint en fait une transformation de son corps faisant en sorte que tout ce qui est hérité n'est plus. L'enfant possède à ce moment un corps qui lui est propre. C'est le corps éthérique individuel qui seul pourvoit à la croissance.

Ainsi, selon la conception anthroposophique, les lois de l'hérédité ne s'appliquent en tant que telles que pendant la première période de l'évolution humaine de 0 à 7 ans.

On explique qu'une individualité faible copiera son second organisme sur celui dont elle a hérité. Si au contraire elle est forte, elle «remportera victoire» sur les caractères héréditaires. La transformation physique se prolongera jusque dans les traits physiques extérieurs. Ainsi, lorsqu'après cette septaine, l'enfant possède quelque chose qui relève de l'hérédité ce serait à ce moment une hérédité volontairement acquise.

Aussi, cette période pendant laquelle les énergies du corps éthérique travaillent au modelage des organes et puisque ce dernier n'est pas encore autonome avant le moment du changement de dentition, on ne devrait pas selon Steiner, laisser agir des forces extérieures sur ce corps tout comme on ne fait pas agir sur le foetus les influences extérieures d'ordre physique alors qu'il n'est pas encore né. On porterait gravement

atteinte à l'activité constructrice du corps si on mobilise les forces de vie de ce travail en les sollicitant pendant cette période à des activités d'ordre intellectuel abstraites.

Jusqu'à sept ans, l'anthroposophie conçoit le petit enfant comme étant tout entier un grand organe sensoriel. Lorsqu'il perçoit, c'est tout son corps qui perçoit, lorsqu'il goûte c'est tout son corps qui goûte... etc. Chez l'enfant, les impressions sensorielles ne passent pas par le filtre de la conscience comme chez l'adulte; elles exercent sur lui une action directement formatrice. Steiner compare l'enfant à un oeil. La physique enseigne que lorsque l'oeil perçoit un objet extérieur, une image renversée se forme dans l'oeil; Steiner ajoute que la circulation du sang s'établit dans les tissus artériels en fonction de cette image, elle en est donc influencée par la façon dont se forme cette image. Ainsi l'enfant, tout comme le principe de l'oeil, comparé à un oeil, deviendra dans son être intérieur tout entier une image de ce qui se vit dans son entourage. Si c'est par exemple la colère, le système circulatoire de l'enfant sera alors imprégné de quelque chose qui est en affinité avec la colère.

Ainsi, l'enfant étant dans son entier comparable à un organe sensoriel, réagit à toutes les impressions que font naître en lui les gestes et les attitudes des êtres qui l'entourent. Ce ne serait que vers la 3e ou 4e année que l'enfant deviendrait moins organe sensoriel dans son être entier.

Durant la première septaine, c'est principalement par imitation que l'enfant entre en rapport avec son entourage. Il imite en fait tout ce qui se passe dans son entourage. Ainsi, durant cette étape, ce ne serait pas par des enseignements moraux et raisonnés que

l'enfant apprend mais par imitation. Donc, par les actes que son entourage accomplit visiblement sous ses yeux.

En fait, selon Steiner, les enseignements agissent sur le corps éthérique et celui-ci, jusqu'à la 7e année, est protégé dans son enveloppe éthérique ne pouvant ainsi être atteint tout comme lumière et air ne peuvent atteindre directement le corps physique lorsqu'il repose dans le sein de la mère. Donc, c'est ce qui se déroule dans l'environnement physique de l'enfant c'est-à-dire les comportements physiques de l'entourage et aussi ce qu'il vit intérieurement qui, par le canal de l'impression sensorielle, agit sur sa constitution physique, ses organes. Cette force «divine» de l'imitation ferait en sorte que l'enfant réagit aux sensations par une activité intérieure qui accentue l'action que l'impression sensorielle exerce sur les organes. L'entourage influencerait donc le modelage des formes des organes physiques. De même que l'oeil permettra une vue normale si l'enfant vit dans un environnement propice à un développement normal de l'oeil, le cerveau et les autres organes du corps physique se constitueront selon les impressions qu'ils reçoivent de leur entourage.

Comme il a été expliqué déjà, les organes physiques de l'enfant ont une certaine forme reçue par hérédité; cependant c'est l'individualité de l'enfant qui, en fait, remodèle cette forme au cours des sept premières années.

Au bout de sept ans, lors du changement de dentition, le corps entier subit une transformation importante puisque le corps éthérique, devenu autonome, se distingue maintenant de son entourage et ses facultés d'imitation régressent. L'enfant subissant une métamorphose, entre maintenant d'une façon différente en rapport avec son entourage.

En ce qui a trait au développement du langage, Steiner explique que chez le petit enfant, au cours de la première septaine, le langage est acquis extérieurement de son entourage. Une fois qu'il commence à se tenir debout, le dynamisme des membres se concentrant en partie dans le larynx permettrait que se développe la faculté de parler. Donc, le langage dépend de l'acquisition de la station verticale. Doué d'une puissante faculté d'imitation, c'est de son entourage qu'il acquerra son vocabulaire, ses intonations, etc...

De même la faculté de penser dépend du degré de développement du langage. Ainsi, cette faculté sera davantage plus développée si l'enfant a pu acquérir dans sa première enfance un vocabulaire abondant et nuancé car tout ce qui est reçu et vécu par le petit enfant à travers le langage développerait, enrichirait le modèle des circonvolutions du cerveau liées au développement des facultés mentales. Au cours de sa petite enfance, l'enfant parle et ressent les mots mais ne pense pas. Une véritable activité pensante n'aura lieu que lorsque le cerveau aura été modelé au cours de la petite enfance par le langage. Passé la petite enfance, les mots ne modèleront plus le cerveau car il ne sera plus autant malléable, les mots ne demeurant que des mots seront oubliés sans qu'il y ait acquisition d'un concept. Voilà pourquoi, selon Steiner, le dommage causé par une pauvreté du langage est irrémédiable. Et nous souligne Steiner, le langage, moyen d'expression personnel et de communication, s'il est insuffisant, porte «atteinte irrémédiable à l'être et à ce que devrait être son destin. Aussi, met-il obstacle au progrès de l'humanité» (H. Bideau 1951: 44)

2.8.2 La seconde septaine: 7 à 14 ans

Nous avons vu que lors du changement de dentition, le corps éthérique se libère de son enveloppe protectrice. Il terminerait à ce moment-là son travail de modelage du corps physique. Chez l'enfant, la substitution de ses propres dents à celles qu'il a héritées serait donc la dernière marque du travail de modelage du corps éthérique sur le corps physique. Ainsi, certaines de ces forces «formatrices», libérées du modelage du corps physique pourront maintenant travailler au niveau de la vie de représentation. Le corps éthérique, devenu autonome, n'élabore plus ses forces de croissance en liaison avec les forces étrangères héritées; il a maintenant ses propres forces et c'est par lui seul que la croissance du corps physique se poursuit.

La transformation et la croissance du corps éthérique libéré, c'est-à-dire devenu autonome, entraînent l'évolution des habitudes, du caractère, de la mémoire et du tempérament. L'enfant subit à cette étape une métamorphose complète au niveau de sa vie intérieure.

Lors de la première septaine, la faculté de l'âme en force est de nature volontaire. Elle est appelée: «volonté». Pendant le changement de dentition, c'est le «sentiment» qui devient maintenant en force au niveau des facultés de l'âme. Ainsi, l'enfant, bien qu'il commence à pénétrer, au-delà de leur apparence les éléments de son environnement pour saisir les relations entre les êtres et les choses, il ne peut encore le faire au moyen de concepts et de relations de causes à effet. À cette étape, sa faculté de juger de façon conceptuelle n'est pas encore née. Il commence à se faire des idées, mais ce sont des représentations imagées. Sa compréhension du monde se rattache aux sentiments de sa vie

intérieure et non encore à la pensée. De grand organe sensoriel qu'il était durant ses premières années, il est devenu beaucoup plus intérieur c'est-à-dire tourné vers son intérieur. Ce que ses organes sensoriels perçoivent, produit des images intérieures et non des pensées. Il accède à la vie de l'imagination èt non à celle de l'intelligence.

Les notions intellectuelles abstraites, contrairement aux images concrètes chargées de vie, n'agiraient pas sur le corps éthérique qui, à cette étape, est en développement. Elles agiraient en fait sur le corps astral et ce dernier n'est pas encore libéré de son enveloppe protectrice, donc pas encore autonome. L'intellect, c'est-à-dire la pensée abstraite, serait une force de l'âme qui ne naîtrait qu'avec la libération du corps astral lors de la puberté. Donc l'idée, le jugement, les notions abstraites, en fait tout ce qui se rattache à la pensée sous sa forme propre, doit «rester à l'arrière plan» jusqu'à 14 ans. Avant ce moment, elle doit se développer mais par l'expérience des autres forces de l'âme, c'est-à-dire: la volonté et le sentiment.

Aussi, c'est lors de la seconde septaine que se produirait l'éveil de la curiosité. Il est donc nécessaire selon Steiner de veiller attentivement à la naissance de la curiosité et de respecter le fait que l'enfant, n'étant pas encore intellectuel à cette étape, sa curiosité est engendrée par l'imagination.

2.8.2.1 Les trois temps

Durant la seconde septaine, Steiner explique que deux césures importantes se produisent. Une dans le premier tiers de la 10e année et l'autre dans le dernier tiers de la

12e année. Ainsi, trois temps peuvent être distingués et durant chacune de ces périodes, l'enfant entretient un rapport différent avec le monde extérieur.

Au début de la seconde septaine jusqu'au environ de la 9e année, les facultés d'imitation sont encore très actives chez l'enfant bien qu'elles aillent en régressant. De plus, l'enfant aurait «tendance à rapporter à l'être humain tout phénomène». (Harthman 1983: 50) Il ne ferait pas encore la différence entre l'animé et l'inanimé.

Entre la 7e et la 10e année, l'enfant commence à se distinguer de son entourage. Ce sentiment du Moi transformerait nécessairement son attitude vis-à-vis le monde extérieur l'amenant à une «légère crise de confiance» envers l'autorité qu'il acceptait tout naturellement.

Vers la fin de la 12e année, l'enfant aurait maintenant la faculté de saisir les phénomènes du monde extérieur par l'intelligence avec précision, sans devoir faire aucun parallèle avec l'être humain. Cependant, avant 14 ans, il n'est pas encore prêt à saisir les phénomènes sous une forme abstraite, scientifique.

2.8.3 La troisième septaine: 14 à 21 ans

C'est avec la puberté que naît vers 14 ans, le corps astral. C'est maintenant l'activité de ce corps qui prédomine.

À l'instant où le corps astral à son tour se libère, le corps éthérique achève une nouvelle période. La puberté est le signe de cet achèvement. Les organes génitaux

deviennent indépendants car désormais, le corps astral émancipé n'agit plus vers l'intérieur; ses enveloppes rejetées, il entre directement en contact avec le monde extérieur.

L'intellect est une force de l'âme qui naît avec la puberté. Maintenant qu'il se développe librement vers l'extérieur, peuvent alors seulement avoir accès à l'être humain, de l'extérieur, les éléments propres à faire s'épanouir le monde des représentations abstraites, le jugement, l'intellect et ce en pleine liberté.

2.8.4 Les trois systèmes de forces organiques

Nous avons vu déjà que l'organisme humain est tripartite. C'est-à-dire qu'il doit selon l'anthroposophie être considéré comme un ensemble de trois principes de nature spirituelle: le corps éthérique, le corps astral et le Moi; ces trois principes formeraient trois organisations distinctes: le système neuro-sensoriel, le système rythmique et le système métabolique-membre . Ces systèmes mettent en oeuvre des forces de nature différente. Plus précisément, ils sont intimement reliés aux trois facultés de l'âme. La faculté de représentation, c'est-à-dire la pensée, repose sur le système neuro-sensoriel; la volonté, sur le système métabolique-membre et le sentiment, sur le système rythmique qui, à la différence des deux autres, est inépuisable puisque le rythme relève d'un ordre supérieur.

Le rapport des trois systèmes de forces organiques serait différent pour chaque individu. Cependant, chez l'enfant en développement, il y a prépondérance d'un des trois systèmes lors de chaque septaine. Durant la première septaine, c'est le système

métabolique-membre qui domine puisque la force en jeu c'est la volonté. Lors de la deuxième septaine, c'est l'infatigable système rythmique, relié à la force du sentiment. Et lors de la 3e septaine, le système neuro-sensoriel l'emporte puisque la pensée est la force de l'âme puissamment en jeu à cette étape.

2.9 Les tempéraments

Au sein de l'ensemble des dispositions fondamentales d'un être humain, que l'on nomme tempérament, s'exprime, selon Steiner, «la véritable énigme de l'existence humaine».

Bien que des nuances fondamentales aient été relevées et qu'elles aient permis de distinguer certains groupes de tempéraments: sanguin, colérique, flegmatique et mélancolique, chaque être humain par les différences qui le distinguent des autres a son tempérament propre. On peut tout au plus dire que tel ou tel autre tempérament est prédominant chez tel individu. Le tempérament est donc relié à la fois à ce qu'il y a de plus intime chez l'homme et qui le différencie des autres et aussi à la nature humaine en général par sa prédominance qui permet de l'identifier à un groupe.

L'être humain, dans son existence terrestre, vit alors dans deux courants vitaux. Un des courants s'explique par le fait que l'homme, se situant dans une lignée généalogique a dans son individualité des caractéristiques transmises par l'hérédité et qui le relie à ses ascendants. L'hérédité ne permet cependant d'expliquer qu'un seul angle de l'individualité humaine.

L'autre courant s'exprime chez l'être humain dans ce qu'il y a de tout à fait intime chez lui et qu'il développe à travers son existence terrestre. Ces qualités purement individuelles font partie selon l'anthroposophie du noyau spirituel de l'homme.

C'est donc en reconnaissant le principe de réincarnation et des lois qui le sous-tendent que, selon l'anthroposophie, nous pouvons expliquer ce qu'il y a de tout à fait intime chez l'humain, ses talents, ses dispositions ou aptitudes. Car selon le principe de la réincarnation, ce qu'un être humain acquiert au cours d'une vie passée soit par l'éducation, soit par l'expérience, il le transporte dans sa nouvelle vie.

L'être humain se trouve donc entraîné par l'hérédité dans un courant d'existence qui lui transmet certaines caractéristiques et aussi il transporte en tant que noyau spirituel ses propres caractéristiques. Le tempérament d'un individu se situe donc entre ces deux courants; c'est en définitive l'équilibre entre ce qui est éternel et ce qui est éphémère. Pour comprendre comment s'établit cet équilibre, il faut se rappeler tout d'abord que l'être humain est constitué des quatre éléments suivants: les corps physique, éthérique, astral et le Moi.

Le corps physique s'apparente au monde minéral. Les trois autres éléments sont de nature spirituelle. Le corps éthérique qui est porteur de la vie, préserve le corps physique de la décomposition, il demeure donc uni au corps physique toute la vie durant. Le corps astral, c'est le porteur de la vie psychique donc des sentiments de sympathie et d'antipathie, des passions, des instincts, des désirs. Ce corps psychospirituel est la cause et non l'effet du corps physique. Et le quatrième élément, est celui qui porte le moi humain et permet la conscience de soi; ce qui fait de l'homme le sommet de la création.

Le corps physique tel qu'il est conçu est en fait l'expression des éléments spirituels de l'homme. Le corps éthérique s'exprime physiquement dans le système glandulaire, le corps astral dans le système nerveux et le Moi dans le sang, la circulation sanguine. Le corps physique, lui, s'exprime à son tour par les organes sensoriels.

Aussi le corps physique de même que le corps éthérique, portent des caractéristiques héréditaires. Cependant, le corps astral est beaucoup plus caractéristique du noyau spirituel de l'homme. Le moi c'est le médiateur intérieur qui permet en fait le rayonnement des qualités essentielles de l'être humain.

Donc, corps physique et éthérique se rattachent à un courant et corps astral et le Moi à un second courant. Chacun de ces quatre éléments agissent l'un sur l'autre de façon très complexe et c'est la façon dont ils agissent qui détermine un certain profil d'individu appelé ici: le tempérament. Aussi, selon que tel élément constitutif domine chez lui, il en résultera un tempérament colérique, sanguin, mélancolique ou flegmatique.

Alors que le Moi est fort et qu'il domine les autres éléments constitutifs, nous avons un tempérament colérique. Lorsque les forces du corps astral sont dominantes, nous avons un tempérament sanguin. Si ce sont les forces du corps éthérique, il s'agit d'un tempérament flegmatique. Et finalement, lorsque le noyau spirituel de l'homme est dominé, étouffé par son corps physique et ses lois physico-chimique, il s'agit d'un tempérament mélancolique.

Voici un portrait global de chacun des quatre tempéraments.

2.9.1 Le colérique

Steiner présente le colérique comme une personne ayant un Moi très fort, ce qui signifie ici qu'elle éprouve tout très fortement. Aussi, le colérique, fortement centré sur lui-même, a besoin d'imposer son Moi en toutes circonstances.

Sachant que le Moi s'exprime dans la circulation du sang par la fonction prédominante du sang, nous comprendrons que l'appareil circulatoire sera donc prédominant chez le colérique. Il exerce sur sa circulation sanguine une influence particulière; les pulsions seront fortes, car toute son agressivité est liée à la circulation sanguine.

Un Moi trop excessif irait jusqu'à empêcher la croissance des autres éléments constitutifs, c'est-à-dire des corps physique, éthérique et astral. Cette dominance du Moi ferait obstacle à leur plein développement.

En règle générale, les colériques sont de taille réduite «comme si» leur croissance avait été retenue. Ils sont énergiques et volontaires. L'oeil est vif et rayonnant, son regard direct et assuré. Son pas est ferme. Car un Moi très vigoureux peut même être perçu chez un individu dans sa façon de marcher.

2.9.2 Le sanguin

Chez le sanguin, c'est le corps astral qui prédomine. Aussi, il s'exprime dans le système nerveux lequel serait l'«instrument du flux et du reflux des impression et des

sentiments» (Steiner 1984: 94). Nous avons alors un individu qui vit dans les images de sa vie représentative. Puisque le sang permet de limiter l'activité du système nerveux, les forces du Moi sont requises pour éviter que l'individu tombe dans le phénomène des illusions et des hallucinations ou soit esclave du «flux et du reflux de ses impressions et de ses sentiments».

Lorsque l'activité du corps astral est prédominante mais que par contre le système nerveux est bridé par le sang quoique de façon insuffisante pour parler d'un équilibre parfait, nous aurons alors une personne qui vit une importante instabilité dans ses intérêts. C'est la personne qui d'abord s'enflamme pour un objet pour ensuite l'abandonner complètement et passer à autre chose. Ces caractéristiques sont l'expression d'un tempérament sanguin.

Le regard tout comme l'état d'âme est très instable. Il se pose rapidement sur une chose et se déplace ailleurs tout aussi vite. La joie intérieure est très rayonnante chez les sanguins; cette joie est produite par la mobilité du corps astral dans les gestes et dans l'image extérieure de l'individu sanguin. Il sera donc généralement svelte et souple, d'une démarche sautillante; les traits du visage seront mobiles, c'est-à-dire changeants et expressifs. L'expression peut même se découvrir dans les yeux qui sont généralement bleus.

2.9.3 Le flegmatique

Chez le flegmatique, c'est le corps éthérique qui prédomine. Ce corps a son expression dans le système glandulaire lequel produit l'état de bien-être ou de malaise

intérieur chez l'homme. Alors le flegmatique très préoccupé par son intérieur, à ressentir un certain bien être intérieur, sera peu enclin à s'extérioriser. Le flegmatique est donc aussi de très faible volonté.

Si les forces du corps éthérique sont très actives, nous aurons un flegmatique au corps physique corpulent. Aussi à cause de sa difficulté à se mettre en rapport avec l'extérieur, le flegmatique présentera une démarche plutôt traînante sans assurance. Son regard sera plutôt terne démontrant une certaine indifférence envers le monde extérieur puisque son intérêt est centré sur son bien-être intérieur.

2.9.4 Le mélancolique

Chez le mélancolique, c'est le corps physique qui prédomine. Normalement, selon la conception anthroposophique, l'homme maîtrise son corps physique au moyen de ses éléments constitutifs spirituels, donc par ses corps: éthérique, astral et par le Moi. Le mélancolique, parce que c'est le corps physique qui prédomine, n'est pas maître de son corps physique; il est impuissant vis-à-vis ce corps. Et Steiner explique que ce qu'on est incapable de dominer, cause peine et douleur tout en nous empêchant d'avoir un regard objectif sur notre monde. Alors le mélancolique aura une vie très pénible et deviendra par le fait même rêveur, mélancolique très accaparé par son intériorité et sujet à des problèmes de fixation au niveau de ses idées.

Le corps physique du mélancolique, parce qu'il démontre une certaine résistance entraînera l'individu à se tenir généralement la tête baissée. Les forces permettant de

relever la tête n'y sont pas. Par le fait même, le regard est baissé et sans éclat. Le pas est mesuré mais avec une fermeté plutôt traînante comme l'explique Steiner.

Ainsi selon la conception anthroposophique, c'est la quadruple nature de l'être humain qui en fait permet d'expliquer l'énigme des tempéraments. Aussi, selon elle, si on reconnaît la nature extérieure de l'homme comme l'expression de son noyau spirituel, la nature humaine deviendra beaucoup plus compréhensible.

CHAPITRE III

Pédagogie anthroposophique

3. Principes fondamentaux liés au développement

Au début du XX^{e} siècle, Steiner crée un mouvement pédagogique entièrement fondé sur la conception anthroposophique de l'homme. Celle-ci, en proposant une connaissance profonde et étendue de l'homme et des lois lors de son évolution, outrepasse l'étude extérieure de l'être et, permet selon Steiner, de résoudre l'énigme de l'être humain, de libérer l'homme réel tel qu'il cherche à se manifester en chaque enfant et donc de favoriser le plein épanouissement de l'individualité humaine. Il précise en outre que la nécessité de réformer l'éducation n'est pas inspirée par de «fanatiques idées de réforme» (Steiner 1924(b): 11) mais «d'un sentiment profond et vivant» (Steiner 1924(b): 11) de faire évoluer l'humanité.

Une telle pédagogie, basée sur une science spirituelle anthroposophique, ayant la mission de procurer une philosophie de la vie qui englobe la nature profonde de la vie humaine et qui se traduise dans la pratique, ne veut pas pour autant faire abstraction du monde matériel et n'élaborer que des théories abstraites. Elle se veut une source à laquelle peuvent puiser les responsables de l'éducation afin de renouveler les idées éducatives en conformité avec les besoins du temps.

La pédagogie anthroposophique établit ses principes à partir d'une anthropologie anthroposophique laquelle reconnait en l'homme une dimension physique et spirituelle

dont corps, âme et esprit représentent les parties constitutives. Aussi l'être humain est donc bien ici compris comme appartenant à un univers spirituel.

Selon cette pédagogie, l'éducation et l'instruction d'un enfant doivent s'adresser à l'homme entier donc à son corps, à son âme et à son esprit et elles doivent considérer aussi, non seulement l'enfant et tenir compte du moment présent mais son existence entière, de sa naissance jusqu'à sa mort. Donc, envisager l'homme dans son ensemble, se préoccuper de toutes les conséquences des gestes posés au cours de son enfance bref, de mieux comprendre le sens et la portée des métamorphoses de l'enfant aux diverses étapes de la vie. L'existence forme un tout et ce principe est fondamental pour la pédagogie anthroposophique. Aussi, l'éducation et l'instruction devront permettre d'harmoniser la nature spirituelle de l'homme, l'âme et l'esprit avec sa nature physique, son être corporel. L'éducation et l'instruction devront, par des moyens spirituels travailler à ce que le psychisme et le physique de l'enfant, donc le corps et l'âme, ne présentent aucun obstacle à l'épanouissement de la vie de l'esprit; ce qui permet selon Steiner de développer l'être qui veut se manifester dans chaque homme donc de développer un être libre.

L'instruction devient à ce moment, un moyen d'éduquer. Les matières servent ici au développement à l'éveil des facultés humaines c'est-à-dire des forces psychiques et physiques et non à l'unique transmission du savoir. Une très grande importance doit être accordée à la manière de transmettre la matière plus qu'au contenu à transmettre. «Il s'agit pas de recevoir de l'école une formation achevée mais de s'y préparer à la recevoir de la vie.» (Steiner 1922: 24)

En plus d'apercevoir l'enfant qui se développe, l'homme dans toute son existence, il est important de ne pas perdre de vue que cet homme est constitué de quatre éléments en évolution: corps physique, éthérique, astral et le Moi lesquels naissent successivement à leur heure. Pour développer ce qui veut se manifester en chaque être encore faut-il également étudier les forces en puissance au moment où chacune est prête à se manifester donc explorer la nature particulière de ces éléments constitutifs.

3.1 Principes pédagogiques liés à la seconde septaine (7 à 14 ans)

Nous avons vu au cours du deuxième chapitre que pendant les sept premières années, les forces intérieures de l'enfant soutiennent l'activité du corps éthérique consacrée entièrement au modelage des organes du corps physique, donc la formation du second corps physique. Pendant cette période de développement, l'enfant, qui est comme un grand organe sensoriel apprend par imitation et non par des enseignements et ses organes physiques se développent, se forment sous l'influence de son environnement physique.

Au moment du changement de dentition, une métamorphose s'accomplit: ces forces exercées par le corps éthérique sur le corps physique se libèrent de cette activité de modelage de l'organisme. Le corps éthérique se libérant de son enveloppe protectrice devient autonome. Ces forces qu'il utilisait pour modeler les organes peuvent maintenant servir au développement de l'âme de l'enfant, elles deviennent faculté de représentation dans l'âme. L'enfant devient alors moins organe sensoriel, cette activité est devenue plus intérieure.

Aussi, selon Steiner, il semble insensé d'enseigner à un enfant avant le changement de dentition car toutes les forces de l'enfant servent à ce moment au modelage de son organisme physique et de plus l'enseignement agit sur le corps éthérique et celui-ci n'est pas encore autonome avant environ sept ans.

Donc la pédagogie anthroposophique suggère idéalement d'attendre le moment du changement de dents avant de procéder à des mesures éducatives scolaires. Et à ce moment, l'enseignement devra veiller à l'épanouissement de l'âme de l'enfant chez qui les forces sont maintenant disponibles pour ce développement intérieur. Il est cependant important, selon Steiner, de développer l'âme de l'enfant de façon à ce qu'elle fortifie le corps physique. Voici quels sont les processus à l'oeuvre.

L'âme, étant douée d'une triple nature, elle se manifeste à travers la pensée, le sentiment et la volonté. Aussi, chacune de ces trois forces de l'âme est liée directement à un des trois systèmes de l'organisme humain. La pensée se déploie dans le système neuro-sensoriel, le sentiment, c'est-à-dire la vie affective où alterne sympathie et antipathie, est liée au système rythmique, enfin la volonté repose, elle, sur le système métabolique.

Or, durant la période qui se situe entre le changement de dents et la puberté donc entre environ 7 et 14 ans, c'est le système rythmique qui est en force; et ce système est lié à la force du sentiment. «L'organisme rythmique est le siège de l'affectivité» (Steiner 1920: 121). Aussi chez l'enfant, pendant cette période, la compréhension des phénomènes de son environnement est tout à fait rattachée aux sentiments de sa vie intérieure. Ce que ses organes sensoriels perçoivent, produit maintenant des images intérieures, des représentations imagées mais pas encore des pensées abstraites car sa

faculté de juger de façon conceptuelle n'est pas encore née. Aussi, l'éveil de la curiosité qui se produit aussi à cette étape est engendrée en fait par l'imagination et non par la pensée intellectuelle. L'enfant accède donc à la vie de l'imagination.

Par conséquent la pédagogie anthroposophique recommande d'éduquer l'enfant pendant cette période en s'adressant au système rythmique en puissance et ce par la force de l'âme qui y est liée, c'est-à-dire le sentiment. De même l'enseignement devra-t-il veiller à développer la vie imaginative de l'enfant. Pour y parvenir, «l'enseignement tout entier doit être tiré de la vie» (Steiner 1924(b): 112). Comme l'explique Steiner, c'est en imageant, en rendant vivant ce que l'on veut transmettre qu'on fait naître des sentiments, des images intérieures dans l'âme de l'enfant, que l'on développe sa vie intérieure; c'est donc par l'utilisation d'images, de symboles riches de sens, d'exemples à suivre, de récits vivants: contes, légendes, etc..., et non en s'adressant à son intelligence par un enseignement abstrait que l'enfant doit, à cette étape, être enseigné. Notons que lorsque Steiner parle d'images, il ne parle pas de celles qui s'adressent aux sens physiques mais de celles qui parlent à l'âme de l'enfant, celles qui sont chargées de vie, de valeurs morales, de sens profond. C'est en faisant appel ainsi aux sentiments de l'enfant que l'on s'adresse au système rythmique alors puissamment en force. De plus, ce système a la qualité d'être infatigable. En effet, circulation et respiration sont en action continue. Le coeur bat sans interruption de même que la respiration se poursuit même si l'organisme est fatigué. Ce qui est différent pour les deux autres systèmes. Le système neuro-sensoriel (système tête) et le système du métabolisme et des membres par contre sont épuisables.

Selon Steiner, une des raisons pour lesquelles les enfants se fatiguent à l'école, est le fait que la façon dont l'enseignement est donné, fait appel trop longtemps au système

neuro-sensoriel c'est-à-dire à l'activité cérébrale ou au système du métabolisme et des membres et ces systèmes connaissent la fatigue.

Ainsi nous nous adresserions aussi au système rythmique lorsque nous présentons l'enseignement sous une forme artistique, plastique ou musicale. Par exemple, la musique, les mélodies, les couleurs seraient reproduites et revivraient dans le système rythmique. En fait, on devrait prêter autant que possible une forme artistique à toutes les matières même à celles qui semblent éloignées de l'art. Selon Steiner c'est le seul véritable moyen d'éducation pour la période qui se situe entre le changement de dentition et la puberté. Car l'art agirait sur la nature volontaire de l'homme et par là, il entrerait en rapport avec l'être humain dans sa totalité et non seulement avec l'intellect comme un enseignement abstrait le fait. Donc, toute l'éducation doit être imprégnée d'art et non uniquement cultiver les arts.

Même pour la formation morale de l'enfant, on doit procéder en s'adressant au système rythmique. Steiner s'objecte à recourir à des jugements moraux pour éduquer l'enfant mais suggère qu'on fasse plutôt appel à des modèles, par exemple en évoquant des biographies d'êtres incarnant les valeurs morales ou immorales (effet de repoussoir) qu'on veut faire connaître à l'enfant. Le système rythmique lié à la vie affective et, au meilleur de sa force, fera naître des sentiments de sympathie ou d'antipathie envers le bien et le mal. On devrait donc, selon Steiner, lors de la seconde septaine parler au coeur, à l'âme en y déposant des germes au lieu de ne s'adresser qu'à la tête par des jugements moraux.

Les notions intellectuelles abstraites, contrairement aux images concrètes chargées de vie, n'agiraient pas sur le corps éthérique en développement. Elles agiraient en fait sur le corps astral et ce dernier n'est donc pas encore libéré de son enveloppe protectrice, donc pas encore autonome. L'intellect, la pensée, serait une force de l'âme qui ne naîtrait qu'avec la libération du corps astral lors de la puberté. Avant ce moment, elle doit se développer mais par l'expérience des autres forces de l'âme c'est-à-dire la volonté et le sentiment. L'idée, le jugement conceptuel, les notions abstraites, en fait tout ce qui se rattache à la pensée sous sa forme propre, doit «rester à l'arrière plan» jusqu'à la puberté c'est-à-dire aux environs de 14 ans. En développant la pensée par les autres forces de l'âme, Steiner conçoit que l'être humain sera en mesure après la puberté de former ses propres idées vis-à-vis des phénomènes de la vie, c'est-à-dire d'être pleinement autonome et ce d'autant plus que son jugement reposera sur «les richesses intérieures» qu'il aura réussi à accueillir en lui puisque durant la 2e septaine, on lui a d'abord appris à écouter et à respecter ce que d'autres ont pensé. Il s'agit en fait, sans relâche, d'impliquer conjointement les trois forces de l'âme: pensée, sentiment et volonté.

Steiner considère que plusieurs phénomènes pathologiques constatés au niveau de l'organisme physique de l'adulte, par exemple: troubles dans le système circulatoire, sclérose, proviendraient du développement excessif de l'intellect par des enseignements abstraits avant la puberté. La vie affective et la vie de la pensée influenceraient donc l'état du corps physique ce qui signifie, souligne Steiner, que par le type d'éducation et d'enseignement que nous intervenons dans la totalité de son corps physique.

Non seulement l'enseignement devrait-il être puisé à la vie afin que le coeur y participe plus que la tête mais encore est-il nécessaire pour la pédagogie

anthroposophique de rattacher à l'homme le contenu des matières dont nous traitons: les plantes, les animaux ou même des phénomènes physiques. Ces rapports établis avec l'homme sont importants pour les raisons suivantes: ils permettent d'abord à l'enfant de s'accorder émotionnellement aux savoirs, support incomparable, le souvenir comme nous le verrons un peu plus loin; en outre, ils conduisent l'enfant à découvrir une conception de l'homme en tant que «microcosme»: un univers en miniature, un confluent de tous les phénomènes de la vie.

Aussi parce que l'enfant est différent à chaque étape de sa vie , il deviendrait primordial d'enseigner ce qui convient, et de quelle manière, à chacune de ces étapes. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la période entre le changement de dents et la puberté (7 à 14 ans) se subdivisait en trois parties. Voici donc de façon un peu plus détaillée les principes pédagogiques reliés à chacune de ces phases du développement.

3.1.1 Première césure

On se souviendra peut-être avoir vu Steiner expliquer que de 7 à 9 1/3 ans, l'enfant n'est pas un moi distinct de son entourage. Jusqu'à 7-8 ans, il ne perçoit pas vraiment encore la différence entre ce qui se passe en lui et autour de lui, comme si tout avait une âme. Non plus ne distinguerait-il le vivant du non-vivant. Ainsi, la pédagogie anthroposophique préconise-t-elle de donner à tout ce qui est enseigné, un caractère humain, d'utiliser des anthropomorphismes comme s'il n'y avait pas de différence entre le milieu environnant et l'être humain.

Ainsi animaux, plantes et minerais sont présentés lors de cette phase comme s'ils avaient un caractère humain et ce en utilisant les contes, les légendes ou tout récit vivant et même imaginé par l'enseignant. Steiner précise que «l'enfant qui n'a pas transformé le monde extérieur à son image, en revanche manquera plus tard d'humanité» (Steiner 1922: 76).

3.1.2 Deuxième césure

Entre 9 1/3 ans et 11 2/3 ans parce que l'enfant se distingue maintenant de son milieu et peut faire la différence entre ce qui est doué d'âme et ce qui est doué de vie, la pédagogie anthroposophique recommande de traiter les êtres vivants tels qu'ils sont, de familiariser l'enfant d'abord avec le monde des animaux; la zoologie parce que l'enfant aurait en tout premier lieu une familiarité instinctive avec les animaux; puis avec le monde végétal: la botanique, car le sentiment instinctif pour le monde des végétaux survient un peu plus tard. Cependant cet enseignement devra encore se donner sous une forme vivante.

3.1.3 Troisième césure

La 3e période se situe entre 11 2/3 et 14 ans environ. À cette étape, l'enfant en plus de faire la différence entre ce qui est doué d'âme et ce qui est doué de vie, saisit aussi le non-vivant, ce qui est sous la loi de causalité. Alors ce n'est qu'à ce moment qu'on peut faire intervenir le monde inanimé tel qu'il est et enseigner la minéralogie ainsi que les phénomènes physiques et chimiques. Cependant puisque cet enseignement requiert la

faculté de jugement, une compréhension intellectuelle, il faudrait d'abord l'enseigner en rattachant ce monde à l'être humain pour les enfants de ces âges.

Aussi, lors de cette étape du développement, beaucoup d'importance est accordée aux acquisitions de la mémoire. Celle-ci, devenue plus indépendante de la vie des sens permet à l'enfant de se distancer intérieurement du monde qui l'environne. Selon Steiner, la mémoire demeurera moins bonne si elle n'a pas eu la stimulation nécessaire à ce moment. Aussi recommande-t-il, lors de la seconde septaine, de ne pas hésiter à faire acquérir à l'enfant par la seule mémoire des choses qu'il ne peut à ce moment comprendre mais qu'il pourra plus tard pénétrer et saisir par la pensée discursive.

La vie affective, où naissent les sentiments de sympathie, d'antipathie, de désirs, de passions, de peine de joie... etc , serait porteuse de ce qui reste d'une représentation; ce qui signifie, que c'est dans la vie affective que l'on retournerait chercher le souvenir. Alors enseigner en faisant appel à la vie des sentiments, permettrait en fait, une meilleure mémorisation de connaissances.

Nous avons vu que durant la première septaine, l'enfant possède une force d'imitation instinctive et même divine selon Steiner. Après le changement de dentition alors que la force d'imitation régresse, naîtrait chez l'enfant, l'impulsion de rechercher dans l'adulte une forme d'autorité: «l'impulsion de faire ou de penser tout ce qu'un être humain en qui l'enfant reconnaît une autorité, fait ou pense lorsque cet adulte désigne comme justes ces faits et ces pensées.» (Grunelius 1982: 87).

L'enfant aurait donc une confiance toute naturelle envers l'autorité d'après laquelle se modèleraient sa conscience morale, ses habitudes, ses inclinations, son tempérament et même sa conception du monde. Steiner souligne aussi que la vénération et le respect sont des forces qui permettent au corps éthérique de grandir et que si elles étaient absentes, les forces de vie du corps éthérique «s'étioleraient». Notons qu'il ne s'agit pas de réserver la vénération et le respect aux seules autorités vivantes mais aussi de les manifester à l'égard de celles qui ont déjà existé: par exemple, les héros de l'histoire ou tout homme, toute femme qui a eu une vie exemplaire.

Donc entre le changement de dents et la puberté, l'enseignement devrait s'établir sur une autorité «évidente». Selon Steiner, ce que l'enfant reçoit par la confiance qu'il a envers l'autorité qui lui enseigne, n'est pas toujours pleinement compris; cependant ces enseignements, qui demeurent dans sa mémoire, pourront un jour ressurgir et cette fois être compris. Ils deviennent comme une source à laquelle l'être humain peut puiser toute sa vie. Il ne faudrait donc pas que l'enseignement se réduise à n'être qu'inculcation de

concepts ou de notions définitifs, qu'on apprend comme tels sans pouvoir y changer quoi que ce soit ou les comprendre autrement. Pour Steiner, ce mode d'enseignement comprime l'âme de l'enfant à qui il faut donner «des notions qui peuvent grandir avec lui». (Steiner 1986: 16). Voilà pour Steiner la nécessité de considérer non pas uniquement le moment présent lorsqu'on enseigne, mais la vie toute entière.

> «Nous devons être bien conscient chaque fois que nous faisons quelque chose dans l'entourage de l'enfant en l'éduquant ou en l'enseignant, que nous travaillons à la totalité de la vie» (Steiner 1920: 134).

3.2 Principes pédagogiques et étude des tempéraments

Pour la conception anthroposophique, il est important que l'éducateur saisisse que l'esprit de l'homme façonne pour ainsi dire les formes de son corps car ceci lui permettra d'apprendre par les signes extérieurs comment l'homme est constitué et même quel est son devenir. Aussi par cette connaissance, l'éducateur se devra d'être plus attentif à savoir quel tempérament cherche à se développer chez l'enfant afin que par des actions éducatives appropriées on puisse l'orienter vers le droit chemin; car aux yeux de Steiner, chaque tempérament présente deux dangers: un petit et un grand.

> «Le colérique est sujet dans son enfance au danger que son Moi reste marqué par son irascibilité, sans qu'il puisse se maîtriser. Ceci est le petit danger. Le grand danger est le fanatisme, qui veut poursuivre un but particulier quelconque tiré de son Moi. Chez le sanguin, le petit danger est de tomber dans l'inconstance. Le grand danger est que le flux et le reflux des impressions ne déborde dans la folie. Le petit danger du flegmatique est de se désintéresser du monde extérieur; le grand danger est l'idiotie, la faiblesse d'esprit. Chez le mélancolique, le petit danger est la tristesse, qui peut le rendre incapable de s'extirper de ce qui monte de son être intime, son grand danger est la démence.» (Études Psychologiques 1984: 108)

Steiner recommande de regrouper de façon homogène les tempéraments. De cette façon, l'effet mutuel qu'ils produiront les uns sur les autres leur permettra de se corriger réciproquement. Par exemple, les flegmatiques développeront une certaine aversion pour leur flegme à force de s'ennuyer ensemble, de même, les colériques se fatigueront d'être bousculés par les autres colériques et réduiront alors leur agressivité. Un premier principe éducatif: il est nécessaire de tenir compte de ce qui existe dans un tempérament et non de ce qui manque, donc agir sur les forces et non les faiblesses: «La semblable doit être traité par le semblable.» (Steiner 1924(b): 66).

3.2.1 Le sanguin

Pour le tempérament sanguin, l'activité de son système rythmique serait trop prononcée, ce qui l'amène à souffrir d'une inconstance dans ses intérêts, à être incapable de garder une attention prolongée sur un objet ou un sujet quelconque. Cette caractéristique lorsqu'elle l'emporte entraîne un certain déséquilibre chez l'individu. Il s'agira ici pour l'éducateur non pas de maintenir son intérêt sur une chose contre son gré mais de découvrir quelque chose à quoi il s'intéresse particulièrement, car même chez le sanguin, il y a toujours un pôle d'intérêt et une fois qu'il est dégagé, il s'agit de lui donner une grande valeur et d'en tirer parti.

Une autre façon de travailler serait de disposer dans l'environnement de l'enfant des objets qui l'intéressent davantage et pour lesquels il ne montrera qu'un intérêt passager; puis les retirer afin d'éveiller un certain désir et les lui redonner à nouveau. Ou encore tout simplement le faire passer vite d'impression en impression afin de provoquer une certaine aversion et l'amener lui-même à vouloir demeurer sur une chose plus longuement.

Aussi, parce que le sanguin développe facilement de l'affection pour une personne et que «affection» est son mot magique, il serait capable d'intérêt stable, permanent pour une personne qu'il aime. L'éducation peut alors se faire par le biais de l'affection pour une personne. C'est en fait l'intérêt pour la personne qu'il aime qui l'amène à s'intéresser à un sujet particulier.

3.2.2 Le colérique

Chez l'enfant colérique nous explique Steiner, le développement accuse un certain retard par rapport à la normale. L'enfant colérique est plutôt agité. Il nous rappelle à l'occasion les rages, les mouvements incontrôlés du bébé. Cet enfant est sécurisé lorsqu'il peut retrouver à travers ceux qui l'éduquent le respect et l'estime d'une autorité. Aussi parce que l'enfant possède des forces intérieures très puissantes, il faut introduire dans sa vie des difficultés, des obstacles à résoudre afin qu'il libère ses forces intérieures, qu'il manifeste son tempérament.

Cependant parce que l'enfant en raison même de ce tempérament a tendance à ne pas être capable de respecter la «force des faits», Steiner suggère de le mettre particulièrement dans des situations où la «force des faits», l'emporte, au delà de tout le déploiement de l'énergie engagé. Ceci amènera l'enfant explique Steiner, à respecter certaines réalités. Cependant, il est aussi positif de permettre au colérique de manifester ses forces intérieures en le mettant dans des situations faciles à dominer. Le fait de rechercher des choses faciles à maîtriser peut aussi lui permettre de rétablir son équilibre.

De même, il serait souhaitable que l'éducateur suscite un sentiment d'admiration chez cet enfant, en réussissant à résoudre des difficultés que l'enfant n'a pu résoudre par lui-même. Le sentiment d'admiration alors éveillé amènerait respect et estime envers celui ou celle qui l'éduque et ce serait très important pour l'enfant au tempérament colérique. De même, l'humour serait le moyen privilégié pour le rééduquer allant même jusqu'à jouer une scène de colère devant lui ce qui aurait pour effet de calmer l'enfant, de dissoudre sa propre colère. Il faut nécessairement jouer cette colère de façon contrôlée.

3.2.3 Le mélancolique

L'enfant dont le tempérament mélancolique révèle un certain déséquilibre peut aussi être ramené sur la bonne voie en travaillant avec les tendances du tempérament même si elles sont négatives.

Il a été expliqué le tempérament mélancolique est très introverti et est disposé à éprouver beaucoup de tristesse, de peine et de souffrance à cause de la lourdeur de son organisme physique. Cette sensation de lourdeur serait provoqué par d'importants dépôts de sel dans son organisme.

Comme il n'est pas question dans l'approche steinerienne d'éliminer cette prédisposition, il nous est donc suggéré de travailler avec cette tendance en la détournant cependant de l'intérieur pour la diriger vers l'extérieur. Il s'agirait d'abord pour l'éducateur de démontrer une certaine sympathie pour sa lourdeur corporelle et ce en étant d'un grand sérieux avec l'enfant. Cette attitude compatissante devrait provoquer une force de réaction contraire chez cet enfant. Il serait aussi très heureux que l'éducateur

fasse sentir à l'enfant de tempérament mélancolique qu'il a lui aussi déjà souffert, en lui révélant certaines épreuves qu'il a vécues personnellement. L'enfant mélancolique se sentirait bien d'être avec une personne qui a connu la souffrance. Ceci permet aussi à l'enfant de partager sa tristesse. Nous pouvons également l'amener à découvrir qu'il y a de la souffrance dans le monde. L'enfant s'intéressera à ces tristes réalités et ceci le détournera un peu de sa propre tristesse intérieure. Selon Steiner, trop chercher à le divertir ne fera que le conduire à se replier davantage.

3.2.4 Le flegmatique

L'enfant au tempérament flegmatique qui montre un certain déséquilibre peut aussi être rééduqué en travaillant avec ce qu'il possède.

La caractéristique du flegmatique est d'être totalement absorbé par le monde extérieur et de vivre très peu, par contre, en lui-même. Ce comportement s'expliquerait selon Steiner, par le fait que l'enfant vivrait davantage dans son corps éthérique que dans son corps physique. Aussi, l'influence du corps éthérique entraînerait une suractivité du corps physique au détriment de la tête qui serait inactive.

Puisque les caractéristiques de cet enfant font qu'il s'intéresse très peu au phénomène de la vie mais qu'il a cependant davantage besoin de la présence des autres enfants, il serait d'abord nécessaire d'entourer l'enfant d'autres enfants. Ainsi par le biais des intérêts des autres enfants, on réussit à l'inciter au partage. Enfin un autre moyen consisterait en ce que l'éducateur se montre plutôt flegmatique envers certains sujets

auxquels il désirerait voir l'enfant s'intéresser; une force de réaction favorable serait ainsi mise en branle.

3.3 Principes pédagogiques et rôle de l'enseignant

La connaissance anthroposophique de l'homme sur laquelle repose la pédagogie présentée ici est plus qu'une étude théorique; c'est un cheminement vers le savoir. Aussi cette pédagogie exige-t-elle de l'enseignant, l'intégration de cette connaissance afin qu'elle vive intérieurement en lui; et pour y parvenir, il doit en faire un objet de méditation. Rappelons que selon Steiner, une connaissance théorique abstraite n'a pas de valeur pratique pour acquérir cette conception de la vie, l'enseignant reconnaît les liens existants entre l'homme et le cosmos, son appartenance à un univers spirituel et à des forces qui proviennent de ce monde.

Il n'est pas question non plus de faire appliquer par les enseignants un «système pédagogique» mais bien de les amener à cultiver une philosophie de la vie, une connaissance de l'homme qui les guide à tout instant dans leur enseignement. Cette philosophie le permet en se refusant une élaboration de normes pédagogiques abstraites pour présenter plutôt de grandes orientations, des grandes idées directrices basées sur la connaissance anthroposophique de l'homme; ce qui implique qu'il faut compter, d'après cette méthode, autant sur une grande liberté de l'enseignant que sur une imagination libre et créatrice orientée par l'esprit que la pédagogie véhicule.

En approfondissant l'anthroposophie, cette connaissance profonde de la nature humaine, l'enseignant devrait être en mesure de saisir les grands principes fondamentaux

chez l'homme en devenir, de même que les particularités existant en chaque homme en tant qu'individualité et permettre ainsi par son enseignement, le développement individuel des enfants selon leurs propres lois. Ainsi, l'étude des tempéraments devrait être sérieusement entreprise afin d'en tenir compte sans relâche. Le respect devant l'individualité de l'enfant est pour Steiner un sentiment essentiel chez l'enseignant.

En fait, par la connaissance anthroposophique de l'homme, l'enseignant devrait être en mesure de développer sa faculté de pénétrer l'être humain dans sa totalité, et pouvoir ainsi dégager de l'observation extérieure de l'enfant, sa vie intérieure; déceler aussi son tempérament dominant de même que l'état de sa santé. Donc, découvrir l'énigme de chacun en sachant observer la vie dans toutes ses manifestations et tenter par son enseignement d'y trouver des solutions. Pour la pédagogie anthroposophique, éduquer est un art et «cet art doit être une création du maître à tout instant.» (Steiner 1920: 56).

Aussi, l'enseignant éducateur, dans le but d'harmoniser la santé physique de l'enfant avec son âme, sa vie intérieure, doit être en mesure de comprendre l'organisme de l'enfant donc, sans être médecin, d'avoir certaines connaissances médicales qui lui permettent de juger de l'état de santé d'un enfant et de reconnaître ce qui est pathologique afin de prendre autant que possible les mesures nécessaires pour y remédier. Cette attitude du maître envers l'enfant permet selon Steiner, de développer de l'affection pour cet enfant, lui permettant ainsi de mieux le comprendre et lui procurant une grande force de soutien dans sa tâche d'enseignant. Aimer l'enfant c'est aussi sa tâche d'éducateur.

Nous avons vu dans les principes fondamentaux de la pédagogie anthroposophique que pour l'enfant entre 7 et 14 ans environ, la façon dont le savoir est transmis est encore

plus importante que ce qui lui est transmis. Ce qui voulait dire qu'il est important que l'enseignant rende vivant son enseignement, qu'il mette du sentiment dans ce qu'il traite, plus que de la logique, des notions abstraites qui ne visent que la compréhension par l'intellect. Alors pour pouvoir transmettre ce quiest traité, de façon vivante, l'enseignant steinerien, on le sait, doit d'abord rendre vivante la connaissance à l'intérieur de lui, ce qui exige beaucoup de préparation car le manque de préparation réduit la démarche au strict contenu. Par contre, la véritable connaissance de l'homme permet à l'enseignant de recourir à la vie de l'imagination pour la préparation d'un enseignement vivant. L'enseignant doit aussi être doué de facultés artistiques car «les maîtres devront imprégner leur enseignement des forces qui font aimer l'art, des formes artistiques qui sont pleines d'amour et de beauté.» (Steiner 1922: 22).

En fin de compte, pour la pédagogie anthroposophique, la personnalité de l'enseignant, ce qu'il transpire, est beaucoup plus important que son seul savoir acquis intellectuellement parce que par le jeu de l'inconscient beaucoup de choses pénètrent dans l'enfant. Il doit donc croire en ce qu'il fait et dit aux enfants et être entièrement dans ce qu'il fait et dit. Aussi devrai-il posséder deux grandes qualités, considérées par Steiner comme des forces secrètes fondamentales: la vénération et l'enthousiasme . La vénération envers ce qu'était l'enfant avant qu'il ne descende sur terre et l'enthousiasme dans son travail et envers l'évolution de l'enfant. L'*enthousiasme*, nous spécifie Steiner, a pour propriété d'être une force contagieuse.

L'enseignant doit prendre conscience d'être une autorité non pas imposée aux enfants mais une autorité «évidente» pour les enfants. C'est par son comportement qu'il fera naître cette autorité toute naturelle: par la confiance en lui-même, et par une attitude

intérieure révélant une entière présence d'esprit à ce que vivent intérieurement les enfants qu'il se doit de connaître. De même lui faudra-t-il beaucoup de tact et de chaleur intérieure et surtout avec les enfants de 9-10 ans susceptibles tout particulièrement à cet âge de vivre une certaine crise de confiance envers l'autorité.

C'est donc conclure selon Steiner, que pour éduquer l'enfant, l'enseignant se doit de travailler à sa propre éducation. Il doit constamment avoir le sentiment qu'il grandit en faisant grandir les enfants.

CHAPITRE IV

Le plan scolaire

4.1 Principes d'organisation

Nous avons présenté dans les principes fondamentaux de la pédagogie anthroposophique de Steiner la priorité accordée à la manière de faire passer le contenu d'une matière sur le contenu en tant que tel au niveau de l'enseignement primaire. Ce principe est non seulement appliqué à ce qui concerne la matière uniquement mais aussi à l'ordre dans lequel se succèdent les matières.

En effet, l'organisation de l'emploi du temps a beaucoup d'importance dans cette pédagogie de Steiner. Cette organisation n'est pas le produit d'une quelconque structure administrative ou organisationnelle. Elle est basée sur des réalités de la nature humaine. L'emploi du temps voulant que telles ou telles matières se succèdent ou encore alternent dans un ordre quelconque est en fait relié à la fois à l'état psychique et physiologique de l'enfant; il est pensé en fonction des effets que ces matières produisent sur l'enfant et de la nature de l'enfant et de ses besoins profonds.

L'enseignement des matières principales telles le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, les sciences naturelles et l'enseignement de l'art dans les grandes classes, se fait à la période. Ce qui signifie que l'enseignement d'une même discipline est poursuivi sur une durée de 4 à 6 semaines. Ce n'est que lorsque les élèves seront suffisamment avancés que l'enseignant poursuivra dans une autre discipline.

Ce principe de l'emploi du temps, qui permet à l'enfant une attention concentrée sur un seul sujet pendant une longue période, lui serait très bénéfique contrairement à ce qui se passerait si on lui enseignait plusieurs matières en même temps. Car sinon ce qui est enseigné pendant un certain moment n'aurait pas le temps d'agir vraiment sur lui. Ce qui est déposé s'effacerait pour laisser place à autre chose.

Conscient que ce principe de la période peut être un problème pour certaines matières qui nécessitent beaucoup de répétition, Steiner croit cependant que ce désavantage est minime comparativement au bienfait que permet le fait d'être longtemps concentré sur une même discipline. Et d'ailleurs, il propose comme solution de rechange de procéder occasionnellement à des répétitions pour certaines matières. Aussi, à la fin de l'année, des récapitulations sont prévues pour remémoriser ce qui a été vu au cours de l'année. La matière principale est enseignée chaque matin pendant 1 3/4 h. environ et généralement suivie pendant un autre heure après la récréation et ce, selon le principe périodique de 4 à 6 semaines. Ce principe de la période ne s'applique cependant pas pour l'enseignement des langues étrangères et de l'eurythmie à cause de ce qui est requis de l'enfant pour ces cours de même qu'en raison des effets qu'ils produisent sur eux.

L'après-midi est consacré à des activités plus corporelles telles la peinture, le modelage, la menuiserie et autres travaux manuels, le jardinage, etc. ainsi que la gymnastique, l'eurythmie, le chant et la musique. Donc la matinée est consacrée à des activités s'adressant davantage à la tête et l'après-midi à des activités plus physiques.

Il n'est pas question dans le plan scolaire des écoles Steiner de faire revenir les enfants à des activités intellectuelles à la suite d'un cours de gymnastique, par exemple.

Selon Steiner, lorsque l'enfant fait une activité physique, en lui travaille inconsciemment une force spirituelle; et l'activité pensante, «la tête», ne serait plus en mesure de reprendre un travail intellectuel.

En outre, la répartition des matières à travers les divers niveaux: 1er, 2ième, 3ième, etc. est établie par Steiner en fonction des phases de développement de l'enfant.

Le plan scolaire, c'est-à-dire le contenu des matières enseignées ainsi que le choix et l'ordre de succession devrait selon son idéal tenter de reproduire dans son fondement: «l'image en métamorphose de la nature humaine en croissance.» (Bideau, 1951: 59). Mais comme il est fondamental pour Steiner qu'il s'adapte à la vie, ce plan se retrouve donc confronté à diverses réalités de la vie telles: la personnalité du maître, des élèves, l'époque, et même le lieu physique, les lois scolaires établies, l'administration, etc. Ainsi l'enseignement doit-il se faire à la fois en fonction d'une profonde connaissance de l'homme et également en fonction de la vie, car un des principes de Steiner est de ne pas rendre les enfants étrangers à la vie ce qui conduit à ne pas toujours pouvoir respecter certains principes établis. Par exemple: ne pas pouvoir respecter l'âge auquel l'enseignement de l'écriture devrait être donné, faire acquérir certaines connaissances même si elles ne sont pas en accord avec la conception du développement de la nature humaine présenté par l'anthroposophie. Les prescriptions du plan scolaire établies par Steiner sont donc sujettes à être quelque peu modifiées.

C'est le même professeur qui enseigne séparément les différentes matières scolaires pour assurer l'unité du tout qu'il transmet à l'enfant; l'absence de connaissances isolées préserve l'enfant d'un monde dissocié . «Il faut cultiver la notion de «lait de l'âme»

comme on donne le lait du corps après la naissance» (Steiner 1924(b): 23). De même, l'unité dans les diverses matières enseignées est rendue possible par le fait que les élèves demeurent avec le même enseignant au cours de tout le cycle primaire. Et plus encore, explique Steiner, cela permet «que la substance dont on se sert pour élever l'enfant peut sans cesse à nouveau être tirée des choses qui ont été déposées en germe en lui» donc d'assurer une certaine continuité dans le développement de l'enfant. (Steiner 1924(b): 60)

En ce qui concerne les enfants qui ont de la difficulté à suivre le programme, le système pédagogique steinerien évite malgré tout de les faire doubler pour la raison que en doublant, l'enfant se trouve à recevoir un enseignement qui n'est pas fait pour son âge ce qui va à l'encontre de toute la philosophie pédagogique steinerienne. Cependant, il existe des classes spéciales pour les enfants vraiment faibles et pour ceux qui souffrent de déficience intellectuelle.

Toute la structure de l'enseignement basée sur la pédagogie anthroposophique de Steiner vise à donner une perception du monde qui soit conforme à la vie, ce qui permet aux enfants qui quittent l'école après le primaire de ne pas se sentir comme des étrangers à la vie. D'ailleurs, le programme prévoit donner, dès la dernière étape de l'enseignement primaire, quelques notions élémentaires sur diverses activités essentielles de la vie et formées par l'homme , «une idée d'ensemble de certaines branches de l'industrie» (Steiner 1919(c): 143) dans le but d'éveiller le désir de connaître l'environnement auquel il participe et par le fait même d'aboutir à un meilleur développement de ses connaissances.

Un deuxième élément: le bulletin scolaire. Celui-ci se présente comme un portrait de l'enfant; est constitué d'un poème destiné à l'enfant pour servir à le guider dans son vécu scolaire l'année suivante et aussi d'une présentation des caractéristiques personnelles et de ses progrès dans les différentes matières.

4.2 Méthode et contenu des matières enseignées

4.2.1 L'écriture et la lecture

Les lettres de l'alphabet, explique Steiner, étant des signes purement conventionnels, créés par les hommes, donc nés sur le plan physique, sont des éléments auxquels un enfant (de sept ans) est tout à fait étranger. L'écriture, telle que développée ne correspondrait à rien chez l'enfant.

Cependant, ces signes abstraits sont nés d'images représentant des objets quelconques existant dans le monde car les hommes utilisaient jadis des images pour écrire. Aussi ces images sont signifiantes pour l'enfant. Ainsi, l'écriture sera enseignée en tirant du dessin les formes abstraites des lettres. En montrant ainsi l'origine des caractères conventionnels des lettres on permet, selon Steiner, de faire appel non seulement à son intellect, mais à son être tout entier.

Il s'agit pour l'enseignant d'inventer des images dont la forme se rapproche beaucoup de la lettre et de dégager progressivement la lettre de l'image. Aussi c'est par le support vivant d'un conte qu'on amènera l'image à l'enfant. L'enfant peindra d'abord le dessin puis la lettre qui progressivement se dégagera.

La lecture est enseignée à partir du dessin. La lecture ne doit pas être enseignée avant l'écriture pour la raison que tout l'être de l'enfant est actif lorsqu'il écrit et davantage lorsque l'écriture est tirée de la peinture qui dessine. Cependant, lorsqu'il lit, la tête seule est en action. Aussi, l'enfant ayant passé beaucoup de temps sur chacune des lettres, apprendra en fait à lire de façon naturelle sans grand effort.

Cependant, en plus d'enseigner à partir de lettres isolées et de procéder à l'activité de synthèse, la présente méthode procède aussi à l'activité d'analyse en enseignant à partir de la phrase complète de laquelle seront extraits les mots puis de ces mots, les lettres auxquelles correspondent des sons. L'enfant apprendra à copier des phrases qu'il lira ensuite.

Cet méthode permet, selon Steiner, une «véritable intériorisation». Elle fera appel aux rythmes de veille et de sommeil: «Dans l'activité analytique, nous nous éveillons, dans l'activité synthétisante, nous nous endormons» (Cours aux Éducateurs 1920: 56). Aussi, l'activité analytique en ce qu'elle permet de dégager les parties contenues dans un tout, développerait chez l'enfant la faculté d'une perception lucide du monde.

Donc, l'apprentissage de l'écriture se fera à partir du dessin puis la lecture se fera à partir de mots manuscrits et ce n'est qu'en dernière étape que l'on procédera à la lecture de caractère d'imprimerie, de textes imprimés.

Comme nous le verrons davantage dans la présentation du plan scolaire, on se sert beaucoup au niveau des premières classes du récit oral et de même, on insiste beaucoup à l'entretien de ce récit oral en faisant aussi raconter par les enfants ce qui leur a été

raconté ce qui permettrait, selon Steiner, d'habituer les enfants à ne pas déformer la vérité, à ne pas inventer lorsqu'il est nécessaire de rapporter des faits ou des dires tels qu'ils sont.

Ainsi de façon très progressive, l'enfant apprendra aussi à raconter par écrit, c'est-à-dire faire des rédactions. Cependant avant l'âge de 9 ou 10 ans, l'enfant, puisqu'il n'est pas encore un moi qui se distingue complètement de son entourage, ne procédera qu'à la reproduction écrite de ce qui lui aura été raconté. Aux environs de 12 ans, parce qu'il est intérieurement prêt, il est prescrit de faire faire de la rédaction personnelle.

4.2.2 Langue maternelle et langues étrangères

Aussi longtemps que l'enfant ne se distingue pas complètement de son milieu il demeure lié au langage de manière affective. C'est pourquoi, il ne sera question d'aucun enseignement grammatical, d'aucune syntaxe, en fait rien d'intellectuel avant l'âge de neuf ans. Pour l'enseignement des langues étrangères, il s'agira, pratiquement, d'apprendre à les parler. Aucun lien ne devra être établi d'une langue à l'autre; les mots seront enseignés en rapport direct avec les objets mêmes, afin d'apprendre à l'enfant à sentir comment un son parlé prend naissance. Le sentiment du langage est pour la pédagogie de Steiner à cultiver puisque les mots n'auraient rien d'abstraits; en particulier, ils soulignent des connotations complètement différentes dans chacune des langues. Par exemple, pour exprimer le mot tête, l'organe, on dira en allemand: KOPF, qui signifie rondeur, forme ronde et en italien: TESTA qui exprime que la tête constate quelque chose, et en anglais: HEAD, donc le plus important, le point de convergence. Vers la 12ième année, c'est le sens esthétique du langage qui sera davantage développé de même que

l'élément didactique afin de rendre l'enfant plus conscient de l'emprise que la langue lui assure dans la vie.

Au moment du passage de 9 à 10 ans, alors que, selon Steiner l'enfant devenant un Moi, achève de se distinguer de son entourage, l'enseignement de la grammaire peut être entreprise mais pas encore de façon systématique; il s'agit de cultiver un sens grammatical vis-à-vis de la langue, cultiver l'élément conceptuel afin de développer sa conscience individuelle et ce en enseignant simplement quelques règles grammaticales pour la langue maternelle comme pour les langues étrangères.

4.2.3 Le calcul

Le calcul devra être enseigné de façon vivante. Il s'agit par le support d'un conte de lier l'enfant à ce qu'il y a de vivant dans chaque nombre. L'enseignement des nombres se fera en partant de l'unité et en la divisant pour arriver à dualité, à la trinité, etc... car on conçoit qu'à l'origine, l'unité était une totalité dans laquelle on cherchait les parties dans les nombres qui sont ici conçus comme organiquement issus d'une unité. Ce n'est qu'après avoir vu les nombres que l'on enseignera à les compter dans leur succession et ce accompagné d'exercices corporels rythmiques.

Après avoir appris à compter, l'enfant apprendra à calculer. Les opérations seront enseignées de façon vivante en étant habitées par un personnage dont le tempérament représente bien le caractère de l'opération. L'enseignement des opérations suivra aussi le principe du tout vers les parties puisqu'il doit être enseigné à partir de la vie et la vie forme d'abord un tout, souligne Steiner. Ainsi, on enseignera l'addition à partir de la somme pour y fixer ensuite les termes.

Pour la soustraction, on procédera à partir du total et du reste pour ensuite chercher le nombre soustrait et ce pour être plus prêt de la réalité dans laquelle, selon Steiner, il est plus fréquent de savoir ce qu'il y avait au départ puis ce qui est resté donc de chercher ce qui a été perdu.

De même, on enseignera à multiplier en partant du produit pour trouver combien de fois une quantité y est contenue.

4.2.4 Les sciences naturelles

4.2.4.1 *Zoologie*

Avant l'âge de neuf ans, alors -que l'être humain est encore profondément uni à la nature- (Steiner 1919(c) 94) l'histoire naturelle, notamment la zoologie, n'est présentée aux enfants que sous forme de récits, de contes. Un véritable enseignement de l'histoire naturelle ne sera introduit qu'aux environs de la 9e année.

A titre de préparation à cet enseignement, une description extérieure de la forme humaine sera d'abord présentée. Puis, au cours de l'enseignement du monde animal, les différentes espèces seront étudiées non pas isolément mais toujours en relation avec l'homme et ce, tant au niveau morphologique, puisque ici on considère dans certaines formes animales des relations avec la morphologie humaine, qu'au niveau des caractéristiques comportementales prorpres à chaque espèce du fait que l'homme est ici considéré comme retrouvant en lui, à des degrés plus ou moins élevés, les traits c'est-à-dire les facultés ou les qualités caractéristiques à chaque animal. Par exemple: la cruauté du tigre, la patience du mouton ou encore le comportement de l'âne qui rappelle l'indolence.

L'enseignement de la zoologie, en évoquant constamment l'homme à l'arrière plan, cheminera de façon à faire naître le sentiment de l'homme «symbiose de nature supérieure» des règnes naturels.

Le but sera de faire ressentir que les animaux sont une partie de l'homme, que «le règne animal est en fait un être humain dispersé» et inversement «l'homme est le règne animal synthétisé» (Steiner 1924(b): 50).

Aussi s'agira-t-il de cultiver en l'enfant qui deviendra homme, l'union harmonieuse des diverses qualités caractéristiques qui existent dans le règne animal donc le dynamisme des espèces du règne animal. «L'homme sait alors qu'elle est sa place sur la terre et il sait aussi quel rapport les animaux ont avec lui» (Steiner 1924(b): 53).

4.2.4.2 *La botanique*

L'enseignement du règne végétal devra être présenté dans un contexte vivant. Ce qui signifie que les plantes seront étudiées non pas isolées de leur milieu, car déracinées elles ne sont pas un tout, mais en relation avec les éléments qui leur permettent l'existence, donc: la terre, l'air, la lumière, la chaleur et en considérant aussi leur contexte géographique. C'est pourquoi géographie, géologie et botanique ne seront pas étudiés isolément mais comme formant un tout. Le monde végétal sera expliqué en fonction de son milieu terrestre. Étudier de telles disciplines de façon isolée impliquerait selon Steiner, un enseignement abstrait. La terre devrait ainsi être perçue comme un grand organisme vivant et l'enfant devrait se voir comme porté par ce grand organisme vivant.

4.2.5 L'histoire

Avant l'âge de neuf ans, l'enseignement de l'histoire ne sera présentée que sous forme d'histoires, de récits, de biographies d'hommes et de femmes célèbres lesquels sont racontés aux enfants. Entre 9 et 11 ans, alors que l'enfant a été sensibilisé à son entourage immédiat, on procédera d'abord à l'étude historique régionale mais liée à son contexte géographique; puis seront présentées en tableaux évocateurs l'histoire et les grandes civilisations. Ces enseignements seront présentés de façon vivante, et artistique afin d'impliquer les trois forces de l'âme: pensée, sentiment et volonté.

Ce n'est qu'après ses 12 ans, puisque son développement le lui permet, que l'enfant pourra s'intéresser à l'étude historique proprement dite, aux enchaînements de faits historiques, aux impulsions agissantes dans le monde; de plus l'enseignement de l'histoire procédera par l'étude des influences gréco-latine sur la civilisation européenne jusqu'au XVième siècle, ensuite les faits de l'histoire européenne depuis le début du XVième siècle jusqu'au début du XVIIième siècle, etc. Selon Steiner, il est très important d'élever les enfants dans cette compréhension des enchaînements historiques -Comment a évolué la vie culturelle, voilà ce qui devra devenir avant tout l'objet de l'enseignement à l'avenir- (Steiner 1919(c): 100).

4.2.6 La géographie

L'enseignement de la géographie consiste dans les premières classes à éveiller l'intérêt de l'enfant dans son univers. Des descriptions artistiques de tout ce qui se trouve dans son entourage seront faites dans le but de lui faire découvrir les liens qui le rattachent à sa région.

On élaborera avec l'enfant par exemple, une carte de la région sur laquelle on fera naître progressivement le paysage pour parvenir à démontrer les rapports qui se créent entre l'homme et les conditions naturelles du développement de sa vie économique. On sensibilisera aussi l'enfant à la différence entre les conditions de vie à la campagne et à la ville. De même sera démontré ce que l'homme fait par son industrie pour s'adapter aux conditions naturelles.

De la géographie locale et régionale, on passera ensuite, selon le même principe, à l'étude d'un contexte plus vaste, à d'autres régions plus éloignées, les rapports entre les conditions naturelles et économiques. On procédera aussi à l'étude de la minérologie et de la végétation.

Lorsque les enfants auront atteint l'âge de 12 ans, parce qu'ils auront atteint un stade plus élevé de leur développement, l'enseignement de la géographie s'étendra de façon à donner une image complète de la terre. La vie économique des différents continents sera donc étudiée.

On procédera plus tard à l'enseignement des rapports culturels entre les hommes habitant les différentes parties du monde. Ces notions devront être simples et transmises de façon vivante.

Au cours, de cet enseignement, on parle de réalités vivantes et on travaille artistiquement par le dessin, la peinture et aussi des activités manuelles dans le but de fabriquer certains objets liés à la vie culturelle des peuples.

4.2.7 La physique

Selon la conception anthroposophique, l'enfant entre 9 et 12 ans, est en mesure de comprendre un enseignement sur les phénomènes physiques. Cependant, dans la pédagogie anthroposophique, cette discipline n'est officiellement au programme qu'à partir de la 6ième année donc lorsque l'enfant a 12 ans.

On procède alors, en s'appuyant sur des faits de la vie, à l'étude de la chaleur, de l'électricité et du magnétisme. On enseignera aussi l'acoustique par l'intermédiaire de la musique et l'optique, les phénomènes lumineux par la peinture. Il y aura aussi, plus tard, l'apprentissage des notions fondamentales de mécanique par exemple: le principe du levier, de la roue, de la poulie, du plan incliné du cylindre, etc...

Cependant, ce n'est qu'à partir de l'âge de la 12ième année accomplie, donc 13 ans, qu'un enfant est considéré comme mûr, selon la conception anthroposophique pour acquérir un apprentissage de ces phénomènes physiques se déroulant à l'intérieur de l'être humain (la physiologie). Avant cet âge, l'enfant ne serait pas en mesure de pouvoir juger de l'action du monde extérieur en l'homme, il ne pourrait pas en fait, les comprendre, la faculté de compréhension exigée ne s'ouvrirait qu'à la 12ième année accomplie.

4.2.8 Les langues étrangères

Dès la première année scolaire, il y a enseignement de deux langues étrangères. Cependant, cet enseignement se fera de façon uniquement orale pendant les trois premières années scolaires et ce parce que l'enfant a encore très présentes en lui, les forces d'imitation. Le contenu de l'enseignement pendant ces trois premières années, se limite

presqu'essentiellement à des chants, des jeux, des rondes, des poésies en fait tout ce qui permet de familiariser l'oreille avec la langue étrangère ce qui l'amène progressivement à parler la langue.

Après la troisième année scolaire seulement, on procède à l'enseignement de la grammaire et ce parce que l'enfant est selon la pédagogie anthroposophique, alors plus en mesure de se distinguer du monde extérieur.

En cinquième année, commence l'enseignement du grec et du latin, parallèlement à l'enseignement de ces civilisations en histoire, ce qui permet un contact vivant et personnel avec la langue et la civilisation. Cet enseignement devra être très progressif en familiarisant d'abord l'enfant avec les sons propres à chacune des deux langues. Il s'agit au début plus de faire parler que de procéder à une étude systématique de la grammaire de ces langues.

4.2.9 Le travail manuel

«Ce travail développe chez l'enfant non seulemsnt son habileté manuelle et sa créativité, mais ses forces de concentration et de volonté.

Tous les enfants, filles et garçons, apprennent suivant leur âge à tricoter, coudre, broder, filer, tisser et sculpter le bois.» (Brochure sur la présentation de l'école Steiner, p. 14).

4.2.10 Le dessin

Le dessin est enseigné de façon à faire reproduire des formes tels les cercles, les spirales, les angles, etc. Cependant ce n'est pas dans le but de faire reproduire un objet quelconque mais tout simplement de faire éveiller un certain intérêt pour la forme elle-même. L'enfant doit faire par le dessin, l'expérience d'être intérieurement uni avec les formes qu'il trace. Et c'est de ces formes intérieurement vécues que doit naître le dessin.

La reproduction d'objets par le dessin ne sera pas enseignée avant l'âge de 14 ans puisqu'elle implique l'étude de certaines lois internes.

4.2.11 La peinture

Spécifions d'abord que c'est le professeur principal qui l'enseigne, aussi se trouve-t-elle à être très liée à l'enseignement des matières.

Le but de l'utilisation de la peinture

La peinture est utilisée dans le but de faire vivre aux enfants, une expérience intérieure de la couleur, de ce qui vit dans la couleur, pour être plus précis. Il ne s'agit pas de faire reproduire une forme quelconque par la peinture mais plutôt de vivre avec la couleur en l'étendant et la laisser prendre d'elle-même un aspect et peut-être une forme représentative mais ce n'est pas le but car le dessin ne doit pas ici intervenir.

Steiner explique que dessiner, c'est abstraire car en dessinant, nous nous rapprochons selon lui de l'élément abstrait présent dans tout ce qui est mort. En fait, en

dessinant, on représenterait ce qui est mort. Et contrairement, en maniant les couleurs par la peinture, on ferait surgir le vivant de ce qui est mort.

4.2.12 La musique

La musique est enseignée dans le but d'harmoniser la vie intérieure. L'initiation à la musique se fait d'abord par le chant, par l'apprentissage de mélodies très simples pour aller ensuite vers de plus complexes. Le chant apporterait un très grand bien être à l'enfant. Selon Steiner, lorsque l'enfant chante, il est comme un instrument de musique.

«Le corps astral, pendant la période qui va du changement de dentition à la puberté, procède à la liaison de la respiration avec le corps physique. En s'insinuant dans le corps avec l'air respiré, le corps astral joue sur ces sortes de cordes tendues au milieu sur le canal de la moelle épinière. Les nerfs sont vraiment une sorte de lyre, un instrument de musique intérieur dont les sons montent vers la tête.» (Steiner 1919(c): 95)

Plus encore, le chant est considéré aussi comme permettant à l'homme de se lier à l'univers cosmique puisque lorsqu'il chante, l'homme relie la succession des sons, qui est pour la conception anthroposophique, un élément cosmique, à la parole humaine.

De même, par l'eurythmie musicale, l'enfant apprend à écouter la musique et se mouvoir au son des instruments.

Il y aura aussi apprentissage d'un instrument, d'abord à vent: la flûte douce, puis de la lyre, du vibraphone et plus tard d'un instrument au choix.

Les premières notions musicales seront d'abord enseignées sous une forme très simple, par exemple l'enfant apprendra la flûte par oreille et en regardant la position des doigts du professeur sur la flûte puis viendra le temps où il apprendra à écrire des notes pour ensuite apprendre à développer son sens musical par l'étude des notions théoriques d'abord très simples pour progressivement passer à l'apprentissage de notions plus complexes.

4.2.13 L'eurythmie

L'eurythmie créée par Rudolf Steiner est un art du mouvement par lequel est rendu visible ce qui est vécu intérieurement dans le son articulé comme dans la musique, les rythmes et les formes. C'est l'extériorisation de la vie de l'âme par des gestes, donc un mode d'expression. Ces gestes respectent des lois tout comme le langage le fait par des sons.

Cet art est considéré comme très positif pour l'enfant du fait que l'enfant, selon Steiner, a fortement besoin d'exprimer par sa volonté, ce qu'il vit intérieurement. De plus, l'eurythmie, en rendant visible ce qui en fait est invisible lorsqu'on écoute, permettrait aussi à l'enfant d'apprendre à écouter et de façon plus indirecte, de porter attention à autrui.

Les mouvements eurythmiques permettraient à l'enfant de ressentir pleinement dans tout son être ce qui vit dans la parole.

Cette discipline forme une partie essentielle de la méthode basée sur la pédagogie anthroposophique.

4.2.14 L'éducation physique

Par cette discipline, ce sont surtout les forces du monde physique qui sont mises en jeu.

L'enseignement de l'éducation physique débute pratiquement en 3ième année et elle ne sera à ses débuts un peu le prolongement de l'eurythmie à la différence toutefois qu'elle ne consistera pas en l'action de la respiration comme cette dernière mais plutôt en la stimulation de la circulation sanguine dans les muscles. De plus, dans la culture physique, c'est la force de la volonté qui se manifeste davantage et non la force du sentiment de la vie intérieure comme dans l'eurythmie.

Jusqu'en 6ième année, la culture physique sera pratiquée par l'exécution d'exercices vivants qui consistent pendant cette période en du jeu libre. En 6ième année, on procédera progressivement à la gymnastique proprement dite.

4.2.15 Le jardinage

«C'est aussi vers l'âge de 12 ans que les enfants apprendront de façon plus systématique à cultiver la terre et à la faire fructifier en respectant les lois de la nature.» (Brochure sur la présentation de l'école Steiner, p. 15).

CONCLUSION

Pour Rudolf Steiner, la réalité du monde spirituel était aussi évidente que celle du monde matériel accessible à l'observation extérieure; il nous a donc proposé une pédagogie reposant sur une connaissance profonde de l'homme, (en englobant à la fois les aspects physiques et spirituels de sa nature), et étendue à son existence entière sur la terre, c'est-à-dire depuis sa naissance jusqu'à sa mort.

Le corps physique ne présente donc pour la conception anthroposophique, qu'un élément de la nature humaine. Se limiter à ne reconnaître que lui, ne permet pas selon Steiner de connaître la «nature essentielle de l'homme» et de collaborer de façon pratique à son épanouissement. L'anthroposophie reconnaît ainsi en l'enfant grandissant l'existence de quatre éléments constitutifs en évolution; trois sont de nature spirituelle et objets d'observation par le développement d'organes de perception supérieurs (comme il a été d'ailleurs souligné) et non des phénomènes dont on reconnaît l'existence par raisonnement et déduction. On se rappellera donc qu'il s'agit des corps: physique, éthérique, «siège des inclinations permanentes, du tempérament et de la mémoire», astral, porteur de la sensibilité en tant que processus intérieur, et enfin du Moi, porteur de l'âme humaine supérieure.

L'anthroposophie apporte plus qu'une simple reconnaissance de ces principes; elle offre une profonde étude sur la nature humaine en développement et aussi un enseignement visant à développer la faculté de pénétrer cette entité humaine dans sa totalité.

Ainsi, les éléments constitutifs de l'homme sont présentés comme s'intégrant dans une étude des métamorphoses de la nature de l'enfant dont on montre qu'elles se traduisent par des naissances successives de chacun de ces éléments selon des rythmes intérieurs de sept ans; ainsi apparaissent des forces de nature différente selon l'étape du développement.

A partir de cette reconnaissance des métamorphoses s'accomplissant chez l'enfant, des lois spirituelles du développement de l'âme humaine et des effets sur le corps physique, l'art d'éducation anthroposophique élabore des principes et des moyens permettant de guider l'éducateur dans son souci de développer les virtualités de la nature enfantine propres à chaque étape de sa vie. Du reste, le modèle de la nature humaine proposé par l'anthroposophie en fourni déjà, par sa profondeur et sa complexité, les lignes directrices.

La pédagogie fondée sur cette connaissance anthroposophique de l'homme vise à "réaliser la conjonction harmonieuse entre la partie terrestre et la partie psycho-spirituelle de son être" (L'École Rudolf Steiner, Brochure de la Présentation). Aussi les matières enseignées ne sont pas considérées et présentées comme des contenus de savoir à faire acquérir mais servent à l'éveil des facultés humaines à la fois physiques et psychiques, à harmoniser les facultés de l'âme et du corps; à permettre en fait que les forces de l'âme: pensée, sentiment et volonté s'épanouissent opportunément. Ultimement c'est par le moyen de l'art qu'on rejoindra dans sa totalité l'être humain qu'est l'enfant. L'enseignement baignera dans l'art afin de faire appel à l'être tout entier car l'éducation steinerienne se veut un art en travaillant intimement avec l'homme, en respectant les lois profondes de son développement et donc les forces qui naissent successivement en lui.

C'est la nature de l'être qui détermine la façon de transmettre la matière. En fait, les éléments de la méthode et de la didactique sont tout simplement dégagés de l'anthropologie anthroposophique. En outre cette pédagogie s'harmonise avec les lois du développement de l'enfant jusque dans le choix et la répartition des matières; le plan scolaire proprement dit, l'âge auquel on introduit un enfant dans une nouvelle matière, est déterminé en tenant compte des modifications profondes de la nature de l'enfant. En fait le plan scolaire doit idéalement être lié à la nature humaine en croissance au point d'en représenter l'image en métamorphose. Cependant il demeure souple afin de satisfaire aux exigences de la profusion de la réalité de la vie: l'époque, le lieu, la personnalité du maître, la classe en elle même sont des réalités qui peuvent modifier le Plan Scolaire "idéal".

La pédagogie anthroposophique de Steiner ne se contente pas d'une vision générale du développement de l'être humain mais s'attache à scruter l'élément individuel propre à chacun et entend le développer en travaillant sur l'enfant en fonction de son tempérament. L'étude des tempéraments a donc une place importante dans la connaissance anthroposophique de l'homme puisqu'elle contribue à résoudre par diverses situations éducatives, l'énigme profonde en chacun.

Quant à l'enseignement, la pédagogie anthroposophique lui attribue une importance primordiale et exige de lui une foi en cette connaissance anthroposophique de l'homme car il n'est pas question d'appliquer un système mais de cultiver une philosophie de vie. Les idées qui vivent en lui doivent refléter concrètement cette connaissance de l'homme. Pour Steiner, les notions acquises au moyen de la pensée scientifique et les notions d'une "science spirituelle" ont des effets tout à fait différents chez celui qui en fait l'acquisition. Les premières, parce qu'elles expliquent les phénomènes et leurs rapports sans lien avec

l'âme humaine, sont pour Steiner plus dépourvues de force d'éveil que les notions spirituelles qui sont de pensées vivantes davantage liées à celui qui les pense et exigeant de lui une plus grande implication; de sorte qu'elles peuvent évoluer et se transformer. Aussi ces pensées favorisent-elles un certain cheminement intérieur pour pouvoir progresser dans le domaine de la connaissance. Donc pour l'enseignant, la connaissance anthroposophique devient source de vie et permet l'éveil de facultés créatrices nécessaires pour rendre l'enseignement vivant et artistique tel que le requièrent les enfants entre 7 et 14 ans puisque dans le programme d'éducation des écoles Steiner, il n'y a pas de normes pédagogiques abstraites. De grandes lignes directrices sont établies et il règne un esprit d'école. La façon de présenter les matières, ressort au sens créatif, imaginatif de l'enseignant qui a toute la liberté de le faire personnellement.

Dans quelle mesure la philosophie éducative de Steiner peut-elle répondre aux finalités éducatives du M.E.Q.?

Il y a lieu de reconnaître au départ que la philosophie éducative de Steiner et la philosophie éducative reconnue par le M.E.Q. rendent une conception de l'homme bien différente à tout le moins au niveau des termes utilisés pour le décrire.

A l'exception de la dimension physique, où il y aurait lieu de s'étonner qu'elle ne fût communément reconnue, la conception anthroposophique de l'homme reconnaît une dimension psychique qu'elle appelle "âme" et une dimension spirituelle appelée "esprit". Différemment, la philosophie éducative préconisée par le M.E.Q., conçoit en l'homme une dimension affective: "affectivité" et une dimension intellectuelle: "intelligence".

Sans vouloir entreprendre une analyse approfondie de la nature des dimensions retenues, il est cependant intéressant de constater que l'âme selon la conception anthroposophique signifie la vie intérieure de l'homme. De même la dimension affective pour l'autre conception de l'homme, représente aussi la vie intérieure bien qu'à un seul niveau c'est-à-dire au niveau des sentiments. Aussi ces deux dimensions font-elles pour ainsi dire partie de la même famille.

Cependant, pour la conception anthroposophique, la dimension psychique, donc l'âme, inclut trois niveaux. Le premier niveau étant celui où l'âme réagit à des impressions sensorielles par une sensation, laquelle s'exprime par des sentiments. Puis un second niveau lorsqu'entre l'impression sensorielle et la réaction, vient s'insérer la pensée laquelle nourrit la sensibilité et transforme les sentiments. Le troisième niveau, fait que "l'âme se saisit elle-même dans la conscience immédiate de son activité" (G. Hartmann, 1983: 31). Donc pour la conception anthroposophique, l'intelligence, la pensée, n'est pas reconnue comme une dimension en tant que telle mais comme faisant partie des niveaux intérieurs de l'âme donc de la dimension psychique. Pour la conception anthroposophique, la troisième dimension reconnue en l'homme: l'esprit, c'est-à-dire l'essence spirituelle de l'Homme, est décrite comme étant ce qui permet à l'homme "la conscience de soi", le différenciant ainsi des autres règnes de la nature et lui permettant en tout liberté de transformer les éléments qui le constituent c'est-à-dire son corps astral, porteur de ses désirs, ses passions, et son corps éthérique, porteur du tempérament, du caractère, de la mémoire et même son corps physique. C'est donc la dimension qui permet à l'homme d'évoluer, par une très grande maîtrise de son Moi spirituel. Notons aussi que le cerveau est considéré par la conception anthroposophique comme l'organe physique de l'esprit, donc, ce serait à travers les pensées élevées de l'homme que l'esprit se manifesterait. On

ne retrouve pas cette dimension spirituelle dans la conception de l'homme proposée par le M.E.Q..

Cependant dans ses valeurs éducatives, le M.E.Q., se réclame de valeurs qu'il qualifie lui aussi de spirituelles et entre autres celle-ci: "le sens de l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine". Il est surprenant de constater qu'une valeur ainsi décrite, n'a pas sa correspondance terme à terme au niveau des dimensions de l'Homme reconnues par le M.E.Q.; on reconnaît la profondeur de l'existence humaine et pourtant on semble la laisser pour compte dans la description des dimensions.

Par contre, dans la conception anthroposophique de l'homme, la «profondeur de l'existence humaine» est de toute évidence reconnue; mais ici elle joue le rôle d'argument premier pour faire reconnaître la nécessité d'explorer cette profondeur pour pouvoir mieux la connaître, la saisir dans tout ce qu'elle est et collaborer ainsi à l'épanouissement harmonieux de l'homme en son entier. De fait, Steiner reconnaît en l'homme un processus évolutif lui permettant de développer ses organes supérieurs et par le fait même d'explorer cette profondeur de l'homme de façon consciente, lucide. Cette perception élevée permet selon lui l'ouverture sur "un monde dans lequel ces éléments supérieurs de la nature humaine surgissent devant l'observateur de la même manière qu'apparaissent aux yeux de l'aveugle né, une fois qu'il a été opéré, les couleurs et la lumière" (Steiner 1904(a): 14). C'est d'ailleurs par ce procédé qu'il développa ses recherches anthroposophiques.

Cette profondeur de la nature humaine est donc reconnue aussi bien par le M.E.Q. que par la conception anthroposophique de l'homme sauf que pour cette dernière, l'exploration

de cette profondeur par la vision spirituelle a permis de déplier la réalité de l'intériorité, de la profondeur de l'existence humaine et d'en dégager, au-delà du registre des lois naturelles, les composantes conformément à l'idéal anthroposophique. Il s'agit donc ici d'une démarche qui excède la simple reconnaissance verbale et technique (énumération des valeurs) de la profondeur, ce qui fait toute la différence dans l'approche éducative de l'homme.

En ce qui concerne les finalités éducatives visées par le M.E.Q., à savoir: le développement de l'homme dans toutes ses dimensions, l'épanouissement d'une personnalité créatrice, aspirant à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée et qui est ouverte à la transcendance, elles rejoignent tout à fait celles de la philosophie éducative anthroposophique.

Cependant l'objectif de vouloir développer la personne dans toutes ses dimensions mérite ici qu'on s'y arrête. Le principe est excellent mais il demeure abstrait, s'il n'est pas rattaché à une connaissance de l'être qui nous permet de le faire passer dans la pratique. Comme il a été expliqué dans un des chapitres précédents, selon la conception anthroposophique les éléments constitutifs de l'homme ne se développent pas de façon linéaire de sorte qu'à la naissance ils auraient atteint le même niveau de développement, mais plutôt selon des rythmes intérieurs de sept ans. Ce qui signifie que ces éléments constitutifs de l'homme naissent et deviennent autonomes successivement et qu'à chaque "naissance" d'un de ces éléments, la nature intérieure de l'enfant se métamorphose profondément et fait en sorte que l'enfant entre de façon tout à fait différente en rapport avec le monde à chaque étape de son développement. A la différence du M.E.Q., la philosophie éducative anthroposophique trouve insensé et aussi non fondé de viser chez

l'enfant le développement harmonieux de toutes les forces et dispositions de l'homme considérant le fait qu'avant de parvenir à l'âge adulte certains principes intérieurs ne sont pas encore autonomes; en outre il est même nuisible que les interventions éducatives s'adressent à des forces non encore agissantes dans l'enfant, ou pour l'expliquer autrement, il est nuisible de détourner les forces intérieures de l'enfant du travail qu'elles doivent accomplir en lui, en utilisant ces forces au développement précoce d'autres dispositions. "Il faut savoir sur quelle partie de l'entité humaine il est opportun d'agir à un âge donné et par quels moyens cette action s'exerce conformément à la nature des choses" (Steiner 1904(a): 26).

Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, chez l'enfant de 7 à 14 ans environ, la pensée procédant par notions abstraites, ne doit pas être développée: "elle doit rester à l'arrière plan pendant cette période de vie" (Steiner 1985: 26). Selon Steiner l'intellect est une force intérieure qui ne naît qu'avec la puberté et c'est contrecarrer les lois de l'évolution que de le développer intensivement à cette étape de la vie. Il faut plutôt s'adresser aux forces intérieures en jeu durant cette période c'est-à-dire: le sentiment, la vie de l'imagination, la mémoire. C'est en puisant dans ces forces qu'il serait plus approprié de faire saisir les phénomènes de la vie. De cette façon, la pensée n'est pas laissée pour compte mais se développe par le jeu des autres forces de l'âme.

Donc la philosophie éducative de Steiner vise aussi le développement de l'homme dans toutes ses dimensions; mais, parce que la connaissance anthroposophique sur laquelle cette philosophie est fondée a su pénétrer l'homme plus profondément et saisir le développement intime des éléments qui le constituent, elle nous présente une approche éducative

différente afin de respecter les lois profondes de son développement et de parvenir plus adéquatement à ses fins.

En plus de nous présenter la nature subtile de l'homme, la connaissance anthroposophique de l'homme, nous présente celui-ci dans son existence entière. Elle ne traite pas exclusivement de la nature de l'enfant mais elle aborde . l'homme dans sa totalité. Cette connaissance en présentant une image globale de l'homme en devenir permet de comprendre les conséquences positives ou négatives à long terme des interventions éducatives sur le développement de l'enfant et ainsi de mieux guider l'éducateur enseignant dans ses interventions quotidiennes.

A titre d'illustration, considérons la concrétisation de l'enseignement. Cette démarche éducative présente bien ce que nous entendons par l'importance d'envisager l'ensemble de la vie. Concrétiser le contenu à enseigner à un enfant de façon à le rendre tout à fait accessible à celui-ci, est une méthode qui pour Steiner n'a aucun sens pour l'ensemble de la vie car en enlevant toute profondeur à ce qu'on enseigne on oublie l'adulte qui doit succéder à l'enfant. Considérer l'homme dans son existence entière permet de comprendre la nécessité que ce qu'on lui donne doit être suffisamment profond pour grandir en lui, avec lui, pour que plus tard il puisse y retourner et le saisir différemment. L'enseignement devient ainsi une source à laquelle l'enfant, l'adolescent et même l'homme plus tard dans sa vie peut aller puiser.

En ce qui concerne l'action éducative proprement dite, le M.E.Q. vise à considérer la nécessité de l'orienter avec précision en traduisant les finalités éducatives et les valeurs

en objectifs généraux puis en objectifs de formation lesquels sont spécifiés par chaque programme.

Malheureusement cette précision conduit à un étiolement des finalités éducatives. Déjà on retrouve un certain appauvrissement de ces finalités à l'occasion du premier objectif général: "Permettre aux enfants et aux adolescents de développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen". Cet objectif général se précise pour les niveaux: préscolaire, primaire et secondaire par les orientations suivantes:

Au préscolaire: "amener l'enfant à développer harmonieusement toutes les ressources de sa personnalité en respectant les valeurs les plus fondamentales de cet âge en l'introduisant graduellement à la vie dans une société qui déborde sa famille et son voisinage immédiat" et, alors qu'au primaire il n'est question que "d'assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale", il n'est déjà plus question à cette étape de la dimension affective, de ses talents et ressources personnelles à développer.

Et cet objectif général sera ensuite précisé en objectifs de formation. Pour le 1er cycle: 6 à 9 ans.

- "Développer chez l'enfant plusieurs façon de connaître et de s'exprimer; (voilà que la considération des ressources personnelles tend à revenir).

- Permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales, de déployer des possibilités corporelles et ainsi d'accroître sa maîtrise sur le réel".

et pour le 2e cycle: 9 à 12 ans.

- "Permettre la poursuite de l'acquisition des habiletés de base nécessaire à l'expression de soi".

- "Assurer le progrès continu de l'enfant par une individualisation de l'apprentissage en même temps que par une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences".

- "Favoriser chez l'enfant, l'éclosion d'un sentiment de compétence et de satisfaction devant le travail accompli".

Le transfert des finalités éducatives vers les objectifs généraux de formation provoque déjà un premier degré de dégradation du sens de ces finalités. En outre, la distribution de ces objectifs généraux en les précisant par niveaux et par cycles accentue l'appauvrissement du sens de ces finalités.

L'image globale de l'être se retrouve donc découpée, morcelée et exploitée partiellement à chaque niveau. Et c'est bien de cette façon dissociative et réductrice que le M.E.Q. entend le faire puisqu'il le précise clairement dans son énoncé au niveau de la notion

d'objectif: "Les objectifs permettant de se situer dans le temps; ils s'appliquent à des jeunes d'un âge donné, à une étape particulière de leur développement".

La conception anthroposophique de l'homme, en offrant une connaissance profonde et étendue de la nature de l'homme, voit son plan scolaire, ses programmes, inscrits dans ce qui se dégage de cette connaissance de la nature humaine. Toute la philosophie pédagogique de Steiner, tous les éléments d'éducation et d'enseignement, les principes éducatifs, les matières, au niveau de leur contenu et de leur répartition dans la journée comme à travers les niveaux scolaires, la méthode, la didactique...etc., tout est déduit d'une vision unitaire de l'homme et des lois de son développement.

"Le plan scolaire doit dans ses lignes reproduire l'image en métamorphose de la nature humaine en croissance" (Bideau, 1981: 59).

Notons cependant que le contenu du programme ne se veut pas rigide et s'impose aussi comme règle de satisfaire aux exigences imposées par une vision de l'éducation qui prédomine à une époque particulière. Donc cette époque peut dans une large mesure déterminer le contenu des programmes. Par contre la manière de transmettre le contenu demeure intimement liée à la façon dont l'individu se développe, à la manière dont il entre en rapport avec le monde avec sa nature entière.

Et c'est au niveau de ce principe du "comment enseigner" que la philosophie éducative de Steiner se distingue tout à fait de la philosophie pédagogique du M.E.Q.. Alors que ce dernier traduit ses finalités éducatives en habiletés à développer, donc établi le «quoi» voulant ainsi assurer l'atteinte des finalités éducatives tout en permettant cependant à

l'enseignant l'entière liberté de la mise en oeuvre du processus, la philosophie pédagogique de Steiner fondée sur une connaissance anthroposophique unitaire, tire non seulement le contenu des programmes, c'est-à-dire le "quoi" mais insiste davantage sur le "comment" lequel se dessine de toute évidence à travers la description de l'homme et ce, afin de demeurer fidèle à réaliser ses finalités éducatives. Bien que l'essentiel soit dans la manière d'enseigner, au moins n'est-il pas transmis dans un processus méthodique devant être suivi à la lettre. Cette "manière d'enseigner" est présentée sous forme de grand principes lesquels sont suffisamment précis pour orienter l'enseignant dans l'actualisation de sa démarche éducative tout en permettant une grande liberté pour une actualisation plus personnelle.

Un plan scolaire aussi intimement lié à une connaissance profonde de l'homme et des lois de son développement entend s'assurer la réalisation concrète des finalités éducatives telles que: le développement de l'homme dans toutes ses dimensions; le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté, au bonheur... etc.

En fait, il m'apparaît que les finalités éducatives n'ont pas à être réformées; elles méritent cependant une certaine perfection au niveau de leur mise en pratique, de leur concrétisation; à mon avis la connaissance anthroposophique de l'homme et les principes pédagogiques qui en découlent peuvent permettre un renforcement considérable de l'application pratique des finalités éducatives.

La connaissances anthroposophique, en présentant une vision profonde et détaillée de l'homme dans son existence entière permet à l'enseignant de retrouver une image globale de la nature humaine en évolution; sa formation, parce que tributaire d'un ensemble de

savoirs spécialisés, l'en avait privé. Et compte tenu de sa conception d'ensemble et de sa profondeur, cette connaissance de l'homme présente des moyens pratiques et féconds dont les principes pédagogiques et le plan scolaire sont les plus éloquents témoignages.

Cependant, l'application idéale de la philosophie éducative anthroposophique requiert que cette connaissance de l'homme ne soit pas intégrée par la seule action de l'intellect; ce n'est d'ailleurs pas une étude théorique abstraite mais un chemin vers la connaissance. Elle doit donc être vécue intérieurement. Aussi ne s'agit-il pas simplement d'appliquer un système mais de cultiver une philosophie de vie, une connaissance de l'être humain qui doit devenir source d'inspiration pour l'enseignant à tout moment dans sa tâche éducative et qui lui permette aussi de pouvoir pénétrer dans l'individualité propre de chaque enfant afin de découvrir l'énigme profonde en chacun et pouvoir alors collaborer à la résoudre.

Ainsi dans cette philosophie éducative, l'importance accordée au maître est très grande. Sa personnalité doit refléter ses conceptions, il doit croire et vivre ce qu'il enseigne afin de le transmettre de façon vivante. De ce point de vue, on est en droit de douter que l'enseignant travaillant dans le cadre concret tracé par la philosophie du M.E.Q. puisse en faire autant.

Par contre, pour la philosophie éducative anthroposophique, enseigner est un art, "le maître" un artiste dans le sens où son enseignement doit être une création personnelle et être imprégné d'art afin de faire appel à toutes les dimensions de l'homme dans son ensemble.

Traduire, véhiculer cette philosophie éducative dans son idéal exige donc que la formation de l'enseignant passe par la connaissance anthroposophique de l'homme; celle-ci devrait permettre l'éveil chez l'enseignant "du don d'éducateur". C'est pourquoi, la pratique des arts devient nécessaire non pour devenir artiste dans la matière mais dans le but de faire appel à des forces somnolentes en lui qui, cultivées, lui permettront d'en nourrir son enseignement et le transmettre ainsi de façon vivante.

Cette philosophie demeure puissamment agissante et fécondante au niveau les plus concrets des pratiques d'intervention pédagogique alors que celle du M.E.Q., contrainte par les exigences d'opérationnalisation du système, lorsqu'elle se voit traduite au niveau du terrain même de formation se trouve le plus souvent avoir perdu l'essentiel de sa substance nourricière (éducare) et de sa force d'inspiration;ce qui à nos yeux justifie le privilège accordé à l'oeuvre éducative de Rudolf Steiner.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGENOT, P.
1987 Le Discours Pédagogique Argumentatif, Publication EDIPEQ, U.Q.T.R..

BIDEAU, H.
1951 Le Plan Scolaire des Écoles Steiner, Paris: Éditions du Centre Triades, (1981).

GIRARD, J. et MORIN, J.Y.
1979 L'École Québécoise, Québec: Éditeur officiel du Québec.

FERGUSSON, M.
1980 Les Enfants du Verseau, France: Calman-Lévy, (1981).

GRUNELIUS, E.
1982 Les Moins de Sept Ans, Paris: Éditions du Centre Triades.

HARTMANN, G.
1983 Pour Éduquer l'Enfant, Connaître l'Homme, Paris: Éditions du Centre Triades.

RIHOUET-COROZE, S.
1972 Qui était Rudolf Steiner?, Paris: Éditions du Centre Triades.

STEINER, R.
1894 La Philosophie de la Liberté, Paris: Éditions Anthroposohpiques Romandes, (1963).

1904(a) L'Initiation, Paris: Éditions du Centre Triades, (1985).

1904(b) Théosophie, Paris: Éditions du Centre Triades, (1976).

1907 L'Éducation de l'enfant à la lumière de la Science Spirituelle, Paris: Éditions du Centre Triades, (1982).

1909 Études Psychologiques, Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes, (1984).

1910 Science de l'Occulte, Paris: Éditions du Centre Triades, (1982).

1919(a) Éducation un Problème Social * Éducation des Éducateurs, Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes, (1980).

1919(b) La Nature Humaine, Paris: Éditions du Centre Triades, (1987).

1919(c) Méthode et Pratique, Paris: Éditions du Centre Triades, (1982).

1920 Enseignement et Éducation selon l'Anthroposophie, Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes, (1981).

1921 Pédagogie et Connaissance de l'homme, Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes, (1981).

1922 Les Bases Spirituelles de l'Éducation, Paris: Éditions du Centre Triades, (1982).

1924(a) Anthroposophie, Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes, (1983).

1924(b) Connaissance de l'homme et Art de l'Éducation. Paris: Éditions du Centre Triades, (1986).